



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO**

VITÓRIA LETÍCIA DUARTE DA SILVA

**POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS**

MOSSORÓ

2025

VITÓRIA LETÍCIA DUARTE DA SILVA

**POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de pesquisa: Formação Humana, Docência e Currículo.

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Meyre-Ester
Barbosa de Oliveira.**

MOSSORÓ

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586p Silva, Vitória Letícia Duarte da
POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVAS DISCURSIVAS. / Vitória Letícia Duarte
da Silva. - Mossoró, 2025.
155p.

Orientador(a): Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de
Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Política curricular. 2. Formação docente. 3.
Currículo. 4. Entidades científico-acadêmicas. I. Oliveira,
Meyre Ester Barbosa de. II. Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte. III. Título.

VITÓRIA LETÍCIA DUARTE DA SILVA

**POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 28/02/2025.

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. Zacarias Marinho
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof^a. Dr^a. Milena Paula Cabral de Oliveira
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

A Deus pela minha vida. A certeza que o meu Senhor possibilitou compreender que as dificuldades são transeuntes e efêmeras quando se tem fé. À minha família pelo amor incondicional e o apoio acolhedor. Aos colegas, mestres e orientadores dentro do campo acadêmico. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram com o meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre foi minha fonte de fé e esperança.

À minha orientadora da pesquisa e desta dissertação, Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, pelos ensinamentos prestados e por ser guia na minha formação.

À banca examinadora, composta por Prof. Dr. Zacarias Marinho e Prof^a Dr^a Milena Paula Cabral de Oliveira, por auxiliar na minha construção de ser pesquisador.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa durante este processo para o desenvolvimento da pesquisa.¹

À minha família base e sustento nas dificuldades, por ser meu apoio e minha fortaleza, em especial aos meus pais, Antônia Alcivânia Duarte da Silva e Airton Xavier da Silva por acreditarem no meu potencial, sempre com palavras de fé e confiança.

Ao meu amor, Joathan Robério da Silva, pela paciência, escuta e palavras gentis, pelo cuidado que aquece meus dias nublados.

À Maria Fernanda Bezerra Fernandes, pela amizade e cumplicidade, pelos ouvidos atentos e companheirismo.

Às minhas colegas de graduação, Alane Bezerra e Clara Wesllyane pela força e palavras de incentivos, pelas parcerias na escrita e compartilhamento do saber.

Ao GEPCE, pelos debates em torno do referencial, pelas partilhas e momentos de afeto e diálogo.

Aos colegas do POSEDUC, todos os ensinamentos partilhados, as vivências nos corredores e os debates engrandecedores, especialmente aos participantes do grupo “Ensino médio do mestrado”, por todas as risadas e momentos descontraídos, pelas alianças e parcerias estabelecidas.

À UERN pela formação acadêmica, pelo título e toda a jornada até o presente momento.

Neste momento, penso em todos os momentos vividos – as dificuldades, incertezas e as vitórias conquistadas, por ter a dádiva de poder reconhecer e agradecer, significa que aprendi, revi conceitos e formas de ver o mundo.

Neste percurso acadêmico, a prática da reflexão e do redirecionamento representou um processo de constituição e construção de um novo olhar, forma de viver o mundo e suas

1 Bolsa vigente do Programa de Demanda Social – DS, anexo à Portaria no 76, de 14 de abril de 2010, e da Portaria no 133, de 10 de julho de 2023.

atribuições. Dentre todos os desafios e objetivos está a investir na minha formação pessoal e profissional.

Por fim, agradeço por concluir mais uma etapa desse processo de formação acadêmica no mestrado, certa dos conhecimentos e aprendizagens construídos ao longo do caminho. E todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que este trabalho de qualificação fosse realizado, meus agradecimentos.

RESUMO

As políticas educacionais vêm sendo alvo de propostas neoliberais, articuladas aos discursos de melhoria da educação com a reforma curricular e formação de professores, disseminando soluções privadas aos problemas da educação básica, alinhadas às exigências e metas idealizadas pelo capital mundial. A presente pesquisa tem como objetivo geral: compreender as perspectivas discursivas que têm sido enunciadas pelas entidades científico-acadêmicas sobre a BNC-Formação. A metodologia utilizada adota estratégias da pesquisa qualitativa pós-crítica, conforme Gastaldo (2012), de caráter bibliográfico, documental e descritiva. O corpus da pesquisa compreende documentos que constituem as políticas, como pareceres e resoluções que antecederam e a resolução que instituiu a BNC-Formação, assim como os textos e vídeos publicados pelas entidades ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR. O referencial teórico opera com a abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball e colaboradores em diálogo com as apropriações dessa teoria por Mainardes, Lopes e Macedo. Além disso, a pesquisa explora as articulações discursivas entre currículo e formação, questionando as significações que permitem as articulações e (re)alinhamentos entre currículo e formação de professores como promessa de garantia de qualidade. Ao examinar o percurso histórico das políticas de formação de professores, percebe-se um campo marcado por disputas e embates constantes. As reformas educacionais, ao apostarem na padronização curricular, reforçam a interdependência entre formação docente, currículo e avaliação, muitas vezes desconsiderando a complexidade da prática pedagógica. A BNC-Formação, ao estabelecer diretrizes rígidas e prescritivas, reforça uma visão tecnicista, alinhada à BNCC e ao discurso reformista centrado na avaliação de desempenho. Esse modelo trata a educação como mercadoria, submetendo-a às lógicas do mercado e aos interesses de grandes corporações. Como consequência, a profissão docente é desvalorizada, e a educação pública sofre impactos profundos, comprometendo sua função social e democrática.

Palavras-chave: Política curricular; Formação docente; Currículo; Entidades científico-acadêmicas.

ABSTRACT

Educational policies have been the target of neoliberal proposals, articulated with discourses on improving education through curriculum reform and teacher training, disseminating private solutions to the problems of basic education in alignment with the demands and goals envisioned by global capital. This research aims to understand the discursive perspectives that have been put forth by scientific-academic entities regarding the BNC-Formação. The methodology adopted follows post-critical qualitative research strategies, as proposed by Gastaldo (2012), with a bibliographic, documentary, and descriptive approach. The research corpus comprises policy-related documents, including opinions and resolutions that preceded and instituted the BNC-Formação, as well as texts and videos published by the entities ANFOPE, ANPAE, and FORUMDIR. The theoretical framework is based on the Policy Cycle Approach proposed by Ball and collaborators, in dialogue with adaptations of this theory by Mainardes, Lopes, and Macedo. Additionally, the research explores the discursive articulations between curriculum and teacher training, questioning the meanings that enable the connections and (re)alignments between these elements as a promise of quality assurance. By examining the historical trajectory of teacher education policies, a field marked by disputes and ongoing struggles is revealed. Educational reforms, by emphasizing curriculum standardization, reinforce the interdependence between teacher training, curriculum, and assessment, often disregarding the complexity of pedagogical practice. The BNC-Formação, by establishing rigid and prescriptive guidelines, reinforces a technicist perspective, aligned with the BNCC and the reformist discourse centered on performance assessment. This model treats education as a commodity, subjecting it to market logics and the interests of large corporations. Consequently, the teaching profession is devalued, and public education suffers profound impacts, compromising its social and democratic functions.

Keywords: Curriculum policy; Teacher training; Curriculum; Scientific-academic entities.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEPCE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
2.1	O Ciclo de Políticas.....	20
2.2	Pensando a política curricular numa perspectiva discursiva.....	25
2.3	Teorias curriculares: pensando num currículo descentrado.....	30
2.4	O processo de construção da pesquisa: entre caminhos e descaminhos.....	34
3	POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS.....	38
3.1	Globalização das políticas: a influência dos organismos internacionais.....	38
3.2	Trajetória das políticas e as disputas discursivas.....	45
3.3	Entre reformas curriculares e disputas políticas: novas demandas por padronização curricular.....	50
4	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DA BNC-FORMAÇÃO.....	57
4.1	O que tem sido estudado sobre a temática: uma aproximação com a metapesquisa.....	57
4.1.1	Temática da pesquisa.....	61
4.1.2	Tipo de pesquisa.....	64
4.1.3	Perspectiva epistemológica.....	66
4.2	Processos de construção da Base.....	69
4.3	Análise da Base em relação as concepções de formação e docência.....	82
5	MOVIMENTO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CENA.....	97
5.1	Sujeitos da pesquisa: entidades científico-acadêmicas.....	97
5.2	Discursos das entidades científico-acadêmicas em relação às políticas curriculares de formação de professores (2017-2024).....	100
5.3	Movimento de reformulação curricular: produção de sentidos e ressignificação.....	128
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais vêm sendo alvo de propostas neoliberais, articuladas aos discursos de melhoria da educação com a reforma curricular e formação de professores, disseminando soluções privadas aos problemas da educação básica, alinhadas às exigências e metas idealizadas pelo capital mundial. Nessa perspectiva, os termos “melhoria da educação”, “eficácia”, “qualidade” estão cada vez mais presentes nos documentos escritos para formação de professores como forma de certificar o sucesso da reforma na educação. Os termos em discussão se associam à “possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos tenham as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos” (Lopes, 2015, p. 461).

Nessa direção, as reformulações no campo do currículo no Brasil são fomentadas por diversas influências de caráter ideológico, alinhadas à lógica instrumental, baseadas na estrutura produtiva do mercado. Percebo que o processo de formulação da política não é algo neutro, envolve embates e disputas de interesse para além da escola. No entanto, os discursos salvacionistas da educação trazem uma espécie de responsabilização do professor e da escola, no que se refere à qualidade e aos resultados alcançados.

Como afirmam as autoras Dias e Ponce (2015), as políticas de formação de professores são alinhadas à avaliação em larga escala, ou seja, o insucesso escolar é diagnosticado como possível falha da profissionalização docente. Isso se reflete no pensamento que vincula o insucesso escolar à má formação docente e, por conseguinte, requer o interesse de novas políticas voltadas à formação na tentativa de melhoria da educação:

O cenário das políticas curriculares para a educação básica, em diferentes escalas, tem sido marcado pela intensa produção de regulações que tem como características fundamentais a centralização curricular, a produção de materiais didáticos, os processos de avaliação externa do desempenho dos alunos, a associação entre os resultados obtidos nessas avaliações com o trabalho e a formação docente. O risco que se corre é o da responsabilização do professor, de modo isolado, pelo fracasso escolar (Dias; Ponce, 2015, p. 4).

Nesse contexto, nos últimos anos, o risco de responsabilização vem se concretizando, pois as políticas curriculares de formação de professores estão cada vez mais buscando modular um perfil idealizado de professor para atuar nas escolas, assim como propondo métodos para serem seguidos, deixando de lado a autonomia docente. Essas alterações no currículo impactam profundamente o desenvolvimento docente, promovendo políticas no âmbito do ensino superior que estão vinculadas a competências e habilidades ditas como imprescindíveis pelas reformas curriculares (Dias; Ponce, 2015).

Desde a década de 1990, há uma preocupação com a avaliação, o currículo e a formação de professores, tríplice característica das reformas sob o viés neoliberal do período. Assim, as políticas educacionais buscavam por essas questões centrais (Ball, 2014). Logo, “as preocupações em articular políticas de formação docente surgem a partir das condições de profissionalização, nas quais foram sendo afluídas na agenda global e regional, sob controle e negociação de agências e organismos internacionais” (Ximenes; Melo, 2022, p. 741).

Ao pensar a atuação da política curricular, vínculo a um processo contextual e dinâmico, pelo qual os docentes significam e dão sentidos próprios à política, adequando aos seus interesses e possibilidades contextuais. Assim, no presente trabalho, adoto uma análise de política descentrada, além do posicionamento crítico, pensando numa perspectiva plural dos contextos. Quando faço a articulação à abordagem descentrada da política, assumo que “o poder está disperso por todo o sistema social, descentrado, não localizado em um único local, como no Estado” (Oliveira, 2018, p.4).

Entendo como sentidos um conjunto de processos “complexos, indicando a condensação de uma pluralidade de posições de sujeitos cambiantes e irreduzíveis umas às outras” (Macedo, 2007, p. 47 *apud* Lopes; Craveiro, 2015, p. 455). Estas articulações podem ser vinculadas a uma qualificação ou avaliação propositiva da atuação do professor, estão sempre em movimento e em tentativas de fixação de sentidos, além de serem capazes de produzir discursos sobre o professor, sua prática e sobre a política estudada (Lopes; Craveiro, 2015).

Por conseguinte, Mainardes (2006) afirma que a política educacional, assim como a curricular, é constituída por processos de natureza complexa e controversa. Nesse viés, enfatiza o contexto micropolítico, ações dos profissionais da educação que atuam a política no nível local. Isso inclui a articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas.

Ball (2018) afirma que as reformas curriculares apresentam a educação como oportunidade de lucro, além dos ideais privatistas. Assim, as políticas se constituem para resolução de problemas, articuladas pelo capital mundial, a par da lógica de criação de mão de obra para o trabalho, gerando lucro ao setor privado e ao Estado. Nesse contexto, percebo as disputas de interesses para além da escola.

Dentre as disputas de interesse é importante destacar algumas organizações que fazem a engrenagem girar em torno da lógica capitalista, como Banco Mundial (BM), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras entidades (Ximenes; Melo, 2022).

Com a pressão internacional para a formação básica comum que atendesse aos interesses mercadológicos, emergiram iniciativas e tensões com a perspectiva de criação dos conteúdos mínimos para educação.

Com a publicação da LDB 9394/1996, também se determinava a necessidade de um pacto interfederativo, estabelecendo competências e diretrizes capazes de orientar os currículos. Nas DCN's (2013) o artigo 14, definia a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, reafirmou-se a necessidade de constituir diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma Base Nacional que orientasse o currículo em todas as unidades da federação. Sendo assim, a primeira parte da BNCC foi homologada, em dezembro de 2017, referente as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e foi incluso posteriormente o Ensino Médio em 2018 (Melo, Santos, 2020, p. 101).

Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2019, o texto que cria a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que define como deve ser a formação na licenciatura para futuros professores. A proposição da formação docente tem como base as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consoante essa política de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, os currículos dos cursos de graduação deverão ser adequados considerando um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que requer a aprendizagem permanente.

A BNC-Formação tem como principal objetivo orientar “uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores” (Brasil, 2018, p.1), com o fito de revisar as diretrizes dos cursos de licenciaturas, partindo de dois pontos centrais: o foco na prática da sala de aula e o alinhamento à BNCC. Nesse escopo, a BNCC não apenas fundamenta a concepção, organização e reestruturação dos currículos das instituições escolares, mas suscita demandas que orientam as políticas educacionais de formação de professores, particularmente da formação inicial e continuada (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a forma impositiva de conduzir essa política desencadeou, de imediato, reações das principais entidades educacionais da área, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores e Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Críticas estas que dizem respeito ao caráter pragmático e instrumental do documento, apontando a articulação entre a BNCC e a BNC-Formação, descaracterizando o papel do profissional da educação em sala de aula.

Nesse cenário, as tensões e disputas por significação se intensificaram com a publicação da BNC-Formação no campo da atuação docente, principalmente por meio das entidades mencionadas anteriormente. A necessidade do debate sobre a formação foi algo bastante fomentado por meio das redes de comunicação, para que a discussão circulasse por todo país, de forma crítica. Com a publicação da política, alguns cursos de licenciatura de diversas universidades adequaram seus projetos pedagógicos. Por outro lado, alguns cursos, em especial os de Pedagogia, se organizaram em fóruns estaduais e nacional como forma de resistência a essa proposta (Freitas, 2021).

Assim, iniciaram um movimento de revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015, por meio de *lives* nos canais de transmissão, encontros, reuniões com o CNE, entre outros. Com os posicionamentos contrários partindo dos professores atuantes, das entidades e da comunidade, havia uma possibilidade de mudança e revogação da política.

Diante desse cenário de disputas e reformulações, a pesquisa foi sendo constituída, assim partiram duas questões centrais: Que perspectivas discursivas têm sido enunciadas pelas entidades científico-acadêmicas sobre a BNC-formação? Que sentidos estão em disputa nas atuais políticas de formação inicial de professores para educação básica no Brasil?

Na tentativa de responder às questões, foram traçados os objetivos da pesquisa. Tem como objetivo geral: compreender as perspectivas discursivas que têm sido enunciadas pelas entidades científico-acadêmicas sobre a BNC-Formação, e, como objetivos específicos, aponta-se: examinar a trajetória histórica, as influências e os embates que influenciaram as políticas de formação inicial de professores; analisar os sentidos que estão em disputa nas atuais políticas de formação inicial de professores para educação básica no Brasil; analisar os posicionamentos produzidos pelas entidades científico-acadêmicas FORUMDIR, ANFOPE e ANPAE em relação às políticas para a formação inicial de professores da Educação Básica, considerando o período de 2017 a 2024;

Com base no referencial teórico que orienta o presente estudo, entendo que a política não é algo linear. Assumo, assim, que a política é complexa e está em constante processo de discussão e atuação em diferentes contextos, por diferentes sujeitos, considerando todos os contextos em que está dimensionada.

Compreendo, em diálogo com Ball, Maguire e Braun (2016), que existem dimensões contextuais que se relacionam com as escolas e os profissionais que nela atuam, constituem espaços que estimulam o processo de compreensão e atuação das políticas. Ou seja, cada escola

parte de uma realidade diferente, contextos divergentes, que a torna singular, o que interfere na percepção da política pelos professores, suas ressignificações e discursos.

Nesse sentido, como referencial teórico, opero com a abordagem do Ciclo de Políticas, descrita por Ball (1992) e a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Além de explorar as articulações discursivas entre currículo e formação, questionando as significações que permitem as articulações e (re)alinhamentos entre currículo e formação de professores como promessa de garantia de qualidade (Lopes; Macedo, 2011).

Assim, “este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível” (Mainardes, 2006, p.3). Ele propõe um modelo analítico para pesquisa em política curricular que seja representativo do ciclo político, que dê uma representação holística ao processo.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos primários: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não obedecem às etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992). (Mainardes, 2006, p.4).

É nesses contextos que são pensadas, construídas e efetivadas as políticas educacionais. Ball (1992 *apud* Mainardes, 2006) reconhece a importância da análise do Estado, mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar a uma perspectiva do domínio estatal.

A partir dessa perspectiva descentralizada dos conceitos, serão acionados autores que percebem a política como tendo uma possibilidade de ressignificação quando chega ao contexto escolar. Com isso, o que se entende é que a política está sempre sujeita a sofrer alterações para que se adeque ao contexto no qual está sendo inserida. Dessa forma, as políticas educacionais são vistas como meios que envolvem “diversas demandas, sempre com resultados imprevisíveis” (Santos; Silva, 2018, p. 29).

Para compreender o que é política, é possível analisar a partir do diálogo com autores pós-estruturais, como exemplo, Ball (1992 *apud* Mainardes, 2006) quando afirma que a atuação das políticas não é linear, é dinâmica, ele busca pensar a política para além dos documentos, como é colocado em prática pelos autores, já que não são colocadas em prática assim como estão escritas nos documentos. Nesse contexto, a política curricular é organizada por textos que sofrem contextualizações e recontextualizações durante o período de sua implementação e realização. Este processo de reinterpretação afirmado pelo autor será explorado ao longo do texto.

Ball (1992 *apud* Mainardes, 2006) propõe que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Os textos são produto de múltiplas influências e a sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e do processo de formulação da política. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos.

Assumo, assim, uma perspectiva descentralizada, que se destaca por não permitir que estes sejam percebidos de uma forma estruturada, hierarquizada e proveniente de um único centro. Com isso, para se compreender a atuação de uma política, inicialmente é necessário compreender o contexto na qual se está inserida. Para isso, também é necessário ter conhecimento que o contexto é suscetível a sofrer mudanças, o que resulta em uma conceituação momentânea e aberta a novas interpretações constantemente.

Para que pudesse construir essa pesquisa foi preciso articular a abordagem qualitativa pós-crítica que apresenta uma perspectiva mais flexível, pois a investigação vincula-se à subjetividade do pesquisador, uma relação que exige rigor e posicionamento político (Gastaldo, 2012).

Dentro dessa perspectiva, considero a pesquisa qualitativa enquanto o elemento essencial para a construção do caminho teórico-metodológico para analisar as políticas curriculares e de formação de professores.

O percurso metodológico considera a dinamicidade do projeto e a consequente flexibilidade do processo da pesquisa, buscando analisar os documentos-base, como textos de múltiplas interpretações e referências epistemológicas. Assim, compreendendo a complexidade das políticas de currículo, como sendo construído num ciclo contínuo em múltiplos contextos e sujeitos.

A partir disso, a pesquisa enveredou-se por caminhos de caráter bibliográfico, por possuir um grande acervo a ser pesquisado e referenciado. Assim, apresenta o corpus de análise: os documentos que constituem a política, como pareceres e resoluções que antecederam e fazem parte da BNC-Formação e os textos publicados pelas entidades ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR.

As inquietações e implicação da pesquisa surgem antes mesmo do ingresso no mestrado, ao longo da graduação em Pedagogia na UERN, quando estive situada em campos de debate que discutem as políticas curriculares e o referencial teórico do Ciclo de Políticas de Ball, no

qual articula-se com o tema aqui esboçado. O primeiro contato aconteceu no terceiro período do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir da minha participação num Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral”, voltado a investigações em torno de políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral no município de Russas/CE.

A pesquisa buscou compreender como as escolas locais de tempo integral são geridas, considerando seu financiamento, formação docente e processos didático-pedagógicos, incluindo questões em torno de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de investigar como as escolas lócus de investigação se apropriam (adaptam, reinterpretam e recriam) desta política, bem como as formas de resistência às orientações, quase sempre centralizadas, para “implementar” esse modelo de escola. A pesquisa PIBIC está vinculada à Linha de Pesquisa do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO), da qual fiz parte durante todo o período de atuação. Foi possível compreender durante os debates em grupo as formas de apropriação, reinterpretação e resistências da política, o que foi pautado no referencial teórico de Stephen Ball e colaboradores sobre Ciclo de Políticas.

O interesse por esse tema de pesquisa decorreu da minha participação como bolsista no Programa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq da pesquisa intitulada “Políticas curriculares e de formação de professores: sentidos em disputa”. Assim, foi possível aproximar-me da discussão sobre as políticas envolvendo a formação de professores. Observando, assim, a fluidez e o alinhamento entre as políticas curriculares e as de formação de professores, considero que os vínculos entre os significantes currículo e formação constituem uma ideia potente na análise das políticas educacionais (Frangella; Oliveira, 2017).

A partir disso, o plano de trabalho que foi focalizado durante a pesquisa deu origem ao atual trabalho. Nessa perspectiva, tenho buscado compreender a produção de políticas que envolvem a formação de professores, baseado na ideia de políticas como textos formados por processos complexos e que provocam interpretações diversas, mediante processos de disputas e negociações de sentidos.

De igual modo, a intenção do trabalho aqui esboçada, para além da pertinência da temática em relação ao campo da formação de professores e sua consonância com a linha de estudo a qual se vincula, se justifica na participação da pesquisa PIBIC, na qual prioriza a discussão do processo de formulação e os princípios que norteiam a Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação). Além da aproximação do referencial teórico por meio de discussão e leituras descentradas, em encontros realizados enquanto membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Ensino (GEPCE).

Entretanto, durante as orientações com a professora/orientadora e os estudos sobre o tema da BNC-Formação, percebo que a política com sua forma prescrita está sendo alvo de críticas por muitas entidades e fóruns voltados à valorização docente, com a discussão emergente sobre a política, a revogação da mesma começa a ser uma alternativa viável para a classe acadêmica. Pensando, assim, na possível revogação da Base, decidi mudar a questão de pesquisa abrangendo as políticas de formação de professores sob uma perspectiva discursiva e temporal, entre os anos 2017 a 2024, conforme foi mencionado anteriormente.

Cumpru destacar que o projeto em tela se articula diretamente com a Linha de Pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo. A linha em destaque fomenta o desenvolvimento de estudos voltados à valorização e princípios docentes propiciando a análise de políticas e práticas pedagógicas que corroboram para produção de pesquisas, publicação de resultados e desenvolvimento de estudos e reflexões com os sujeitos que compõem as redes de ensino.

O Programa ao qual está vinculado o projeto tem um valor primordial para produção e difusão do saber científico fomentado pelas pesquisas de alto teor, vinculados ao campo educacional. Assim, possui a imprescindível intenção de consolidar discussões no âmbito político, fazendo parte da formação de pesquisadores críticos, o que poderá contribuir para o fortalecimento dos grupos de pesquisa locais mediante a inserção em redes de pesquisadores que produzem e publicam em coautoria, compartilham referenciais teórico-metodológicos e, nessa dinâmica, se formam e produzem conhecimento.

A pesquisa se delineia em três etapas que serão desenvolvidas ao longo da feitura do trabalho, após esta seção introdutória. Na segunda seção, traço o percurso teórico-metodológico, as escolhas e justificativas do referencial utilizado. Abordo o Ciclo contínuo de políticas Ball e colaboradores (1992), a Teoria de Atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), as perspectivas discursivas, as teorias curriculares e a perspectiva pós-estruturalista. Tais aspectos compreendem o percurso teórico-metodológico utilizado no estudo sobre as políticas curriculares em destaques. Busco, neste sentido, delimitar a compreensão acerca de como a política é produzida e atuada nos diferentes contextos numa perspectiva de rede. A compreensão de currículo e formação se filia às perspectivas discursivas e aos estudos pós estruturais.

No terceiro momento, discuto as políticas curriculares em diálogo com o Ciclo de Política de Ball e colaboradores. Inicialmente, foco no contexto de influência dos organismos internacionais, o processo de globalização das políticas sob a perspectiva de Ball (2014), seus aspectos históricos, os documentos que entraram em vigor, inicialmente, no período de 2002 e

2019, a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a ideia de Base nacional.

Na quarta seção, analisarei o percurso de produção da BNC-Formação. Logo após, trago uma breve análise comparativa entre as Resoluções CNE/CP nº 01/2002, 02/2015 e 02/2019. E, em seguida, os estudos construídos sobre o tema, com a utilização da metapesquisa, metodologia discutida por Mainardes (2018). Por fim, a análise da Base em relação às concepções de formação e docente.

Na quinta seção, destino a análise dos discursos produzidos pelas entidades científico-acadêmicas em diversos meios midiáticos, redes sociais e *lives*, além dos documentos publicados nas páginas da ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR em relação s políticas de formação de professores entre 2017 a 2024.

Portanto, a pesquisa aqui apresentada dialoga diretamente com a ideia descrita por Ball et al (2010), que as políticas não são simplesmente implementadas, mas traduzidas/negociadas. Todavia, como advertem os autores, o processo de traduzir políticas em práticas não é linear, mas extremamente complexo. Esse é um processo de interpretação e criatividade (Ball et al., 2010).

Considero que discutir a docência envolve aspectos que precisam ser pensados de forma relacional e que precisam considerar demandas que se ampliam, se conectam e se multiplicam no cenário cotidiano. Esta particularidade exige que os professores elejam concepções e prioridades que irão se traduzir em propostas curriculares das escolas, por exemplo. Pensar a docência a partir desses referenciais traz questões importantes para discutir a relação docência/produção de políticas curriculares.

Com a presente dissertação, há uma imersão na discussão atual sobre a política da BNC-Formação e a política vigente, a partir de problematizações da política de formação docente, no qual se buscou rigor acadêmico e originalidade. Além de problematizar os discursos propostos que tem como foco o desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, a partir da ideia de competências.

Portanto, espero que o estudo possa contribuir para compreensão e discussão sobre os diferentes sentidos produzidos pelos projetos em disputas para a formação de professores da educação básica. Ressalto sua atualidade e seu caráter oportuno e necessário, uma vez que o campo da educação em geral e os professores, como categoria, continua sendo alvo de críticas e de tentativas de controle. Desse modo, esta expectativa também é a de que as discussões aqui produzidas possam contribuir para ampliar o debate sobre as políticas educacionais.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pensando num tipo de pesquisa que seja coerente à teoria e método como algo indissociável, considero que a metodologia utilizada para feitura do texto não possui um conjunto de técnicas e regras neutrais, assim o percurso construído possui característica compreensiva e dialógica, ou seja, permite entender a complexidade do objeto estudado. Nesse sentido, “a metodologia investigativa não pode mais ser tratada como um conjunto de regras ou de abstrações universalmente aplicáveis” (Guba; Lincoln, 2006, p. 170).

Na presente seção, discuto o percurso teórico-metodológico da dissertação, apresento o referencial epistemológico que será empregado posteriormente para analisar e compreender as perspectivas discursivas que têm sido enunciadas pelas entidades científico-acadêmicas sobre as políticas de formação de professores a partir do ano de 2017.

Inicialmente, trarei a discussão sobre o Ciclo de Políticas de Ball, Bowe, Gold (1992), destacando que os contextos compostos no Ciclo que são, de forma relacional, utilizados para analisar as políticas curriculares estudadas, sob a perspectiva de Mainardes (2006), a entrevista concedida por Ball a Mainardes e Marcondes (2009) e Avelar (2016). E a discussão da Teoria da Atuação (Ball, Maguire, Braun, 2016) como recurso heurístico e aprofundado na pesquisa. Além disso, as perspectivas discursivas que envolve a política.

Em diálogo com estudos pós-críticos, discuto sobre as políticas curriculares em consonância com as autoras Lopes e Macedo (2011). Nessa direção, pensar num currículo pós-estrutural é compreender além das estruturas curriculares impostas, assim como problematizar as definições e narrativas que tentam fixar o significado, tornando, de forma consciente ou inconsciente, a hegemonização. Refletindo sobre essa lógica, é necessário pensar sobre os sentidos atribuídos como verdades absolutas que são disseminadas a partir de determinadas relações de poder.

Por fim, trarei o delinear da pesquisa, sua estruturação acerca da metodologia utilizada e a justificativa sobre a mudança de foco da dissertação. Nesse sentido, apresento como produzi os dados da pesquisa.

2.1 O Ciclo de Políticas

A abordagem do Ciclo de Políticas é utilizada como recurso heurístico para o desenvolvimento da pesquisa. O método de análise faz parte do referencial teórico metodológico da pesquisa.

A implicação da pesquisa sob este referencial se dá a partir da potencialidade e contribuição de análise de política de forma descentrada, contrapondo-se à ideia estadocêntrica, centrado no poder absoluto do Estado como produtor de políticas, seguindo padrões de formulação e implementação. Por conseguinte, Mainardes (2006) afirma que a política educacional, assim como a curricular, é constituída por processos de natureza complexa e controversa. Nesse viés enfatiza o micropolítico, ações dos profissionais da educação que atuam a política no nível local. Isso inclui a articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas.

Nesse contexto, a abordagem opera com a perspectiva pós-estruturalista, isto é, Ball e seus colaboradores ao escrever o Ciclo de Políticas se fundamentou na contribuição dos estudos de Foucault, em relação ao discurso. Nesse sentido, “assumir a perspectiva pós-estrutural implica [...] aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 202).

Nessa perspectiva, voltando-se ao processo histórico em que os modelos de análise das políticas foram tomando notoriedade, antes da iniciativa de Ball e colaboradores de formulação de um modelo analítico, entre 1970 e 1980, os modelos lineares de formulação e implementação ganharam visibilidade (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011). Com isso, nasceram as “policy sciences” objetivando analisar os problemas recorrentes das políticas e responder com propostas para o enfrentamento. Neste processo de superar os modelos lineares de compreensão da política, tais como agenda, formulação, implementação, avaliação e reajustes, os modelos de análise passaram a se preocupar com os demais contextos envolvidos (Mainardes, 2006).

O ciclo contínuo foi formulado entre o final do ano de 1980 e início do ano de 1990 como instrumento heurístico, isto é, algo flexível e aberto a novas possibilidades, assumindo a perspectiva de investigação sobre a reforma educacional de 1988 que ocorreu no Reino Unido, a qual propunha um currículo nacional unificado (Mainardes, 2006). Em decorrência disso, os autores se propuseram a acompanhar essa reforma política e para isso visaram a um método de análise que serviu não só para a política inicialmente pensada, mas para as políticas formuladas no campo da educação.

De acordo com Mainardes (2006), em 1992, os autores criaram três contextos primários, no qual se referiam a arenas e/ou facetas políticas, mediante os termos: política proposta (relacionada a emergência da política, política oficial), política de fato (o próprio texto político e legislativo) e a política em uso (os desdobramentos da política associados aos sujeitos, os seus discursos e apropriações). Esses três contextos inicialmente pensados, logo após serem contestados por seu formato linear e rígido, foram reconstituídos. Assim, propondo a reflexão

de debates, contextos e disputas que envolvem a política, distanciando-se da dicotomia formulação-implementação.

Então, no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma nova versão do Ciclo de Políticas. Os autores criaram três contextos principais da abordagem, que são contexto de influência, contexto da prática e contexto da produção de texto, no qual são apresentados de forma não linear e sequencial, possuindo uma inter-relação. Em 1994, a partir de críticas que apareceram, Ball decidiu acrescentar dois contextos: resultados e efeitos, no qual aborda a análise mais densa e a longo prazo da política, investigando as implicações e interações das consequências interligadas a justiça social e equidade; e estratégia política, que por sua vez está relacionada a maneiras de ação da política. Entretanto, posteriormente, em entrevista com Mainardes e Marcondes (2009, p.306) Ball afirma que os contextos podem ser “aninhados uns dentro dos outros”.

Mainardes (2006) afirma que, no contexto de influência, são propostos os discursos políticos que acontecem em meio a disputas de interesse, nas quais os diferentes atores disputam interesses em relação à significação e à construção da política, conforme seus embates e desejos, a fim de definir o sentido de educação vigente:

(...) o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (Mainardes, 2006, p.5)

Assim, é nesse contexto que se formula a política que atenda às necessidades da sociedade. Ball (2014), por sua vez, alerta sobre as influências globais e internacionais, destacando a profunda desigualdade em que essas políticas se situam. Lopes e Macedo (2011), igualmente, chamam atenção para a disputa de interesses por meio de discursos políticos dos grupos. Essa afirmativa está associada à ideia que tenho sobre perspectivas discursivas apresentada no título da dissertação. Assim, os grupos de interesse partem de várias instâncias não se limitando ao Estado.

Ball (2014) destaca a criação e reverberação de políticas que são estruturadas com o intuito de solucionar problemas na educação em países emergentes partindo dos interesses de instituições privadas visando ao lucro com a reforma da educação. Nessa perspectiva, Ball apresenta um sentido sobre o neoliberalismo, como um modelo de desenvolvimento global, que desenvolve consequências graves na educação. Pensando sob esse viés, é preciso considerar na análise de políticas os discursos internacionais que fundamentam a lógica neoliberal apresentada.

Entretanto, nessa pesquisa não me limito a perceber as demandas e influência do Estado sob a política, explicitando também a parte da significação da política por parte das entidades científico-acadêmicas nacionais que defendem a valorização da formação docente, como ocorre a luta por sentido no campo teórico. Esses discursos são inerentes à política, estão todo tempo produzindo sentido sobre a política e partem de diferentes contextos.

Dando continuidade aos contextos, o da produção de texto, apresentado por Ball (1992 *apud* Mainardes, 2006), refere-se aos textos políticos que representam a própria política. Pode ser encontrado por inúmeros instrumentos que abarcam os aspectos textuais e legislativos, da esfera formal e sistemática, até comentários, reportagens, vídeos, pronunciamentos, imagens espalhadas pelo meio midiático. O contexto é dividido em dois, de acordo com Mainardes (2006), os textos legais oficiais e os textos políticos, possuindo o propósito de fixar sentidos. As significações produzidas pelos sujeitos podem haver incoerências e contrariedade no momento de tradução e interpretação. “As políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais” (Mainardes, 2006, p. 53).

Assim, os textos políticos devem ser levados em consideração a partir do local e o período de sua produção, ou seja, é preciso atentar-se para as relações de poder que perpassam a política curricular. Ademais, “são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006, p. 52). Por conseguinte, as políticas não representam consensos estáveis, mas fazem parte de cenários precários e mutáveis. O texto político está sujeito a interpretações e ressignificações a partir da sua própria concepção. Os sujeitos pensam diferente, então interpretam e atuam de formas distintas e dependem, também, do lugar e tempo em que estão situados, se tornando ativos na produção de políticas.

O contexto da prática é o espaço no qual a política está endereçada, ou seja, onde está sujeita a ressignificação e produção da política na prática, fazendo parte da mudança de sentidos e significados. Isso corrobora na elaboração de efeitos e consequências, tornando os textos oficiais passíveis a modificações, adaptações e mudanças. O contexto da prática não pode ser considerado o último ou final, mas potencializador para construções de micropolíticas (Mainardes, 2006).

A abordagem, assim como a presente pesquisa, não tem a preocupação em diagnosticar a política curricular como sendo boa ou ruim para o campo educacional, mas propiciar margem para questionamentos sobre o desenvolvimento da política. Em entrevista com Avelar (2016, p.6), Ball destaca que a política é pensada “não como documento, ou uma coisa, mas sim uma

entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move”.

Nesse contexto, “a política se constitui como uma estrutura desestruturada, na qual não existe centro fixo definidor dos seus sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p.272). Assim, incentivo o exercício dos questionamentos e das problematizações no ato de pesquisar, concomitantemente a tentativa de desestabilizar as estruturas postas como verdade. Como referencial, o ciclo de políticas auxilia a pensar nas relações de poder, nas disputas, nas convergências políticas e nos processos de ressignificação dos sujeitos.

O ciclo de política como referencial teórico-metodológico é bastante complexo, por conseguinte, é utilizado em várias pesquisas e deve relacionar-se a uma teoria de currículo, quando se trata de uma política curricular, como é o caso das políticas investigadas em questão.

A política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares (Lopes; Macedo, 2011, p.273).

É possível perceber que Ball, ao formular o ciclo, enfatizou os processos políticos que acontecem no contexto da prática, pois é possível observar que apresenta tamanha complexidade e dinamicidade. Por conseguinte, a política na prática é desafiadora, pois os sujeitos que interpretam e traduzem a política são heterogêneos e tem suas próprias lógicas de ação.

Nesse movimento cíclico apresentado por Ball e colaboradores (1992 *apud* Mainardes, 2006), os sujeitos reinterpretam, ressignificam e reformulam as políticas. O processo de atuação das políticas envolve múltiplos ajustamentos secundários, no movimento de tradução das políticas. Portanto, o foco da análise passa a ser a formação do discurso da política e a interpretação dos sujeitos que estão vivenciando-a, como eles intervêm e produzem política.

Para Ball (1994), as políticas são pensadas, escritas e discutidas dentro de certas racionalidades políticas e trazem consigo uma certa visão de mundo, isso implica refletir sobre tais racionalidades, como os sujeitos são representados nas políticas. É importante ressaltar os processos de surgimento da política e quais influências fizeram com que imergisse naquele contexto, além da compreensão dos desdobramentos históricos que constituíram os discursos da política.

A análise crítica se materializa a partir da leitura reflexiva dos documentos e dos contextos, buscando analisar de forma relacional, de modo a compreender as múltiplas relações

que envolvem o objeto de estudo. Portanto, a abordagem utilizada detém um maior interesse em compreender as políticas de modo crítico, atribuindo questionamentos e discussão sobre a política e seus desdobramentos.

Nesse contexto, o ciclo permite a introdução ao pensamento de pesquisa como algo dinâmico, compreender além da prescrição da política, fruto das subjetividades do leitor/ator. Observando, nos documentos, os entraves e conflitos, auxiliando na análise dos processos de conformismo e resistência, aceitação ou reprovação da política. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica:

Uma política tem uma trajetória semelhante a um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (p. 307).

No próximo tópico discorrerei sobre a Teoria da Atuação e a perspectiva discursiva, vista como complementar à abordagem do Ciclo de Políticas, detalhando e enfatizando os processos que ocorrem no contexto da prática. Assim, refere-se ao modo como os contextos estão transpassados e se constituem nas produções discursivas.

2.2 Pensando a política curricular numa perspectiva discursiva

A partir da compreensão que os atores que atuam a política constroem sentidos em meio a relações de poder, busco aprofundar a questão das produções discursivas que transpassam as políticas de formação de professores.

De forma intencional, analiso a formulação das novas políticas de formação de professores, compreender os sentidos presentes nas resoluções destinadas a formação e como as produções discursivas de entidades, como ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, influenciam na aceitação ou crítica da política por meio dos debates, documentos, lives e mobilização política. Desse modo, entendo a política curricular como algo fluído e que se manifesta sob estratégias políticas, em meio a discursos e produção de sentidos, articulando interesses e disputas.

Nesta pesquisa, o discurso não é algo utilizado como ideia de verdade, compreendendo a sua luta por sentidos e sua produção inacabada. Os documentos legais se manifestam através dos discursos imperativos e hegemônicos, articulando interesses e demandas. Ao serem

propostas no currículo, tendem a predominar como estrutura determinadora. Na tentativa de fixar os sentidos de educação, de currículo, de qualidade e de formação.

Ball, Maguire, Braun (2016) afirmam que as políticas são formuladas para um estado macro, sem levar em conta a grande variação de infraestrutura distribuída pela nação. Por mais que algumas das políticas educacionais, assim como as políticas curriculares de formação de professores estudadas tentem controlar os sujeitos e regular o trabalho dos professores, não é uma tarefa fácil, pois esses profissionais são sujeitos dinâmicos que buscam compreender e articular aquilo que é proposto para a realidade.

Como seres críticos, os professores questionam e refletem sobre os interesses, as negociações e as estruturas capitais que sobrepõe a política.

Os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles. A decisão entre esses caminhos não é apenas pessoal. Depende do contexto institucional que recebe a política, no qual eventos e encontros cotidianos são importantes espaços a serem investigados, e dos textos que disseminam a política, na forma legislativa ou nos artefatos institucionais: pôsteres, informativos, planos, material de divulgação (Lopes, 2016, p.6).

Isso provoca pensar sobre a complexidade dos discursos das políticas curriculares, a partir da atuação dos profissionais e, tende a desestabilizar as estruturas deterministas que operam no sentido de regimento das concepções. Nesse sentido, mesmo o alto teor de fixação e determinismo de uma política curricular, não estão imunes aos discursos produzidos que transpassam e escapa os seus limites.

A Teoria da Atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2016), apresenta um entendimento das políticas como campo para diversas interpretações e, assim, atuação, no sentido de colocar em prática os textos oficiais. “Tem-se, portanto, na teoria da atuação, a reunião de dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas com os textos e os imperativos para produzir ações e atividades políticas” (Favero, Santos e Centenaro, 2022 p. 35). Esse viés possibilita a compreensão dos discursos como algo complexo e contextual, como na atual pesquisa, também são objeto das políticas de formação estudadas.

Nesse cerne, a compreensão de política curricular que adoto vai além da perspectiva de conjunto de leis e normativas, mas assim “como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”, pois a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Assim, entendo que a política é “complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (Ball, 2012, p.14).

Esse processo em que os autores abordam como reinterpretação, recontextualização e adaptação são inerentes ao processo de apropriação das políticas, além disso, faz refletir sobre a aplicação das políticas, pois elas são formuladas para todas as instituições formativas. Nesse viés, se distanciam das diferenças locais, de infraestrutura e características gerais (Ball; Mainardes, 2011).

Nesse contexto, os atores são produtores de políticas e currículo, transpassando um processo de criação e participação. Ball, Maguire e Braun (2016) abordam sobre a mudança do termo “implementação” para “atuação”. Assim, trazendo a perspectiva gramatológica de atuação em dois eixos, como encenação, processo de atuação, e a ideia de política em ação.

A teoria afirma que cada sujeito recebe um texto e esse texto pode ser representado de várias maneiras. Nesse sentido, os profissionais da educação traduzem e interpretam as políticas em orientação prática no trabalho com os alunos.

Ball e colaboradoras (2016) entendem a interpretação e tradução como elementos centrais para compreensão da atuação da política. Assim, concebem a divisão entre interpretação e tradução como duas ações diferentes. Ball, em entrevista a Avelar (2016), apresenta que a

Tradução é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos (Avelar, 2016, p. 7).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), o ato de interpretar está relacionado à decodificação dos elementos constituintes da política. Por conseguinte, as divisões de tarefas das escolas inglesas são acentuadas e visivelmente separadas. Nesse sentido, a atual pesquisa utiliza outra perspectiva trazida por Lopes (2016, p.9), segundo qual a “tradução e interpretação não se separam, não há interpretação sem tradução”, reverberando o processo de simbiose entre a interpretação e tradução da política pelos sujeitos.

Assim, a Teoria da Atuação aborda a intenção de abandono da ideia de implementação pela ampliação de atuação, ou política em ação, a forma em que os profissionais da educação ressignificam as políticas, objetivando adaptá-las a realidade. Nesse contexto, a “política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’ [...] É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15, grifos dos autores).

Nesse sentido, a luta pela autonomia e valorização dos professores deve ser enaltecida, assim como as políticas devem ser objetos de debate público, para que a realidade escolar seja visibilizada.

Todo o processo de leitura do referencial teórico, faz questionar sobre como os discursos e as ressignificações dos atores promovem a produção de novos sentidos sobre a política, e como isso provoca a autonomia docente e a criatividade, refletindo nos processos de criticidade, a resistência e as próprias criações (Mainardes, 2022).

Em entrevista, Mainardes (2022) afirma que a teoria está situada na perspectiva pluralista, porém utiliza caminhos metodológicos sob o viés pós-estruturalista, isso é retratado no livro, quando Ball, Maguire e Braun (2016) abordam sobre a produção não racional ou estrutural da política, mas sim retomada de contradições, embates e discussões.

Este pensamento é contrário ao discurso homogêneo encontrado nos sujeitos presentes no macrocontexto ligado ao capital mundial, que promovem o “discurso enganoso” da política como solução para os problemas sociais. Nesse sentido, a homogeneização dos sentidos se torna precária, pois estão sempre passíveis de serem contestadas por aqueles que ocupam a posição de excludentes na política (Simões, 2024).

Apesar dos autores no livro apresentarem três facetas constituintes do trabalho com a política – o material, o interpretativo e o discursivo – como algo separado, a atual pesquisa entende o processo discurso perpassa todas essas esferas, ou seja, tudo é discurso (Lopes e Macedo, 2011). Entendo que o discurso abrange textos oficiais e não oficiais, materiais e práticas, tomando toda a mediação de significados, através de uma estrutura descentrada. O conjunto dessas interpretações, debates, textos, materiais midiáticos entre outros compõem o campo da discursividade, o que constitui atuação da política.

Na perspectiva das teorias críticas do discurso, a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados. A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como uma disputa entre grupos com interesse distintos para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados taticamente.

Ball em sua análise valoriza as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, busca-se associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificação das relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis de produção de políticas (Ball; Mainardes, 2011).

Com isso, o campo teórico e prático das políticas é um espaço de conflitos e produção de política, partindo de posicionamentos contrários e diversos que transmitem a perspectiva

discursiva de cada um. A subjetividade dos atores produz posições particulares no que tange aos textos oficiais.

Em concordância com Lopes e Macedo (2021), entendo que os discursos são constituídos em processos articulatórios, que impulsionam a produção de sentidos e os efeitos no social. Essa luta por significação da política é complexa e demanda a desconstrução da estrutura discursiva. Assim, considero impossível o estabelecimento de fixação de sentidos e discursos das políticas curriculares de formação de professores.

Os sentidos, atribuídos as políticas, são temporários e contingentes. Nesse cenário, o que forma a política são múltiplos sentidos e discursos em disputa. O discurso opera no deslocamento de normas e sentidos, agindo de forma articulada e fluida, porém numa relação conflituosa com o outro (Simões, 2024).

Nessa vertente, a produção de sentidos é precária, pois está diante de inúmeros cenários de significação e diferenças. Cada significação é subjetiva e contextual, sem estruturas fixas e noção de totalidade. Aquele que atua a política é produtor de múltiplos e descentrados sentidos, em que se localizam em contextos e articulações discursivas, agindo de forma provisória, ou seja, sem fechamento, pois está todo tempo em luta por significação (Simões, 2024).

Há uma tentativa em vão de controle sobre os sentidos produzidos e seus efeitos, assim como, de fixação de concepções estruturais nas políticas, delineadas a partir de um ideário social. “A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades” (Lopes, 2013, p. 20).

A compreensão desse processo possibilita pensar a política como a luta por uma significação de determinados significantes caros à sua hegemonia. O fechamento de sentidos de determinados significantes, ainda que provisoriamente, possibilita incutir propósitos e favorecer a manutenção de normas estruturadas que ocorrem por um consenso privilegiado, ou seja, um consenso entre iguais, ditando os termos do debate político e a agenda em voga (Simões, 2024, p. 41).

A partir desse pensamento, entendo que as políticas de formação de professores, produzidas nos últimos anos, são marcadas pela perspectiva neoliberal, apresentando um viés ideológico, que intentam disseminar discursos universais e pragmáticos. Essas políticas são impostas utilizando a retórica de globalização e ordem consensual. “As articulações discursivas ocorrem na tentativa de ter uma uniformidade de pensamento e nos direcionamentos para a educação, em que diferentes demandas envolvidas consideram que a estabilização do social constitui solução para todo e qualquer entrave para seus ideais” (Simões, 2024).

As políticas de cunho neoliberal apresentam uma perspectiva essencialista, ou seja, que define o necessário e valoriza os consensos com as políticas externas e discursos globalizantes

de organismos multilaterais. Assim, possui a finalidade de conceber um discurso unilateral e verdade absoluta (Simões, 2024).

Para finalizar a subseção, reafirmo a ideia de política de formação de professores como arena de articulação discursiva, provisória e contingente, formulada em contextos diversos em meio a relação de poderes. Ainda que tendem a formar discursos hegemônicos, a partir de certos grupos de interesse, “não há uma estrutura pré-existente a ser revelada em um processo virtuoso na qual a qualidade da educação é fundada por significantes eleitos por demandas” (Simões, 2024, p. 43).

2.3 Teorias curriculares: pensando num currículo descentrado

O presente subtópico se detém a analisar as implicações das perspectivas discursivas para as pesquisas sobre políticas curriculares. Realizei a leitura e análise dos livros: *Teorias de Currículo* de Lopes e Macedo (2011) e *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* de Silva (1999), nos quais foi possível refletir sobre a fluidez, indeterminação e a incerteza do significado, assim como a percepção de currículo.

Partindo desse entendimento, foi possível formular uma noção de currículo para além das estruturas e normativas postas pelas políticas curriculares, bem como perceber os diversos contextos que transpassam o currículo.

As mudanças na sociedade no que tange aos conjuntos de elementos que caracterizam os modos de produção, os estilos de vida e as concepções de mundo geraram modificações na escola, conseqüentemente nas teorias de currículo. Em relação às teorias, pode-se didaticamente categorizar como três perspectivas de análise de acordo com Silva (1999), as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Nesse sentido, a abordagem pós-crítica contribui para perceber questões antes silenciadas pelo sistema, como identidade e diferença, suscitando considerar a subjetividade da pesquisa.

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social (...). Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 1999, p. 148-9).

Isso me ajuda a ver como as relações influenciam a maneira de compreender determinada percepção de mundo, uma vez que consegui identificar as relações, é possível pensar outras maneiras e perspectivas sobre o currículo.

De acordo com Silva (1999), as teorias curriculares buscam explicar o motivo pelo qual determinados conhecimentos são selecionados, uma vez que o currículo está constantemente relacionado ao resultado de uma seleção. Dessa maneira, a partir de cada modelo curricular tenho como resposta o envolvimento com a identidade dos sujeitos. Por isso, o autor afirma que “talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 1999, p. 15). Além disso, o autor afirma que o ponto principal que marca a separação entre as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas estará na relação com as noções de poder.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), as teorias curriculares tradicionais compreendiam as disciplinas curriculares por uma visão meramente mecânica. Inicialmente, Bobbitt propôs que as escolas pudessem funcionar da mesma forma que as indústrias, buscando determinar os métodos e resultados. Dessa maneira, os sistemas de ensinos estavam vinculados a uma noção industrial, que, na época, vivia os paradigmas difundidos especialmente pela corrente *taylorista*. Assim, apresenta

O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (...) o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados, que possam ser precisamente mensurados (Silva, 1999, p. 12).

Por isso, a visualização e compreensão do que era currículo indicava o catálogo dos conhecimentos e conteúdo que deveriam ser abordados pelos professores, enquanto os estudantes deveriam memorizar o que estaria sendo apresentado, visando a instrução mecânica.

Esse modelo ganhou força e consolidação a partir de 1949 apresentado pelo autor Ralph Tyler. Dessa forma, os professores não possuíam a possibilidade de criar propostas para sua sala de aula, e muito menos os estudantes poderiam intervir ativamente no que estaria sendo repassado. Por conseguinte, somente entre as décadas de 1960 e 1970, que estes modelos curriculares serão questionados (Lopes; Macedo, 2011).

As autoras destacam que a abordagem tyleriana estabelece um vínculo entre currículo e avaliação. Sendo assim, o rendimento do aluno estava diretamente ligado à implementação eficiente do currículo. Em suma, para essas autoras, “a construção curricular é processo do qual professores e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos.” (Lopes; Macedo, 2011, p. 26).

Logo, as autoras enfatizam como a escola pode servir de instrumento de controle social, como molde para a construção de um indivíduo acrítico, possibilitando compreender a forma como a ação da educação pode influenciar nas desigualdades. Assim, destacam: “[...] as preocupações de Apple podem ser reescritas: como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade.” (Lopes; Macedo, 2011. p. 31).

Então, a pergunta central deixa de ser “o que ou como ensinar” e passa a ter um sentido mais profundo: “[...] por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? [...]” (Lopes; Macedo, 2011. p. 31). Desse modo, o currículo oculto é elucidado como forma de silenciar outros aspectos curriculares. “O currículo oculto subjaz a muitas manifestações curriculares” (p. 32).

As autoras possibilitam compreender que o currículo técnico, amplamente utilizado em meados da década de 1970, não dava conta das realidades vividas nas escolas, apontando que crescem as críticas ao conceito restrito de currículo. Os teóricos de matriz fenomenológica, como Paulo Freire, por exemplo, argumentam a favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos. Consequentemente, a ideia é que o documento preestabelecido seja substituído por um que focalize no aluno e permita que ele compreenda o “mundo-da-vida”. Nesse entendimento, o currículo deve proporcionar, ao sujeito, entender a natureza de sua experiência (Lopes e Macedo, 2011).

As teorias críticas curriculares tinham como base fundamental a noção do plano teórico, tanto pelos ideais marxistas, como nos apontamentos da *teoria crítica*. Essa teoria compreende o currículo atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes. Silva (1999, p. 30) apresenta essas teorias como: “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”.

Nessa perspectiva, compreender a diferença entre as teorias críticas e pós-críticas se dá num movimento em que Silva (1999) fala sobre a divergência entre “hipótese da determinação econômica e a hipótese da construção discursiva” (p.145), as oposições de ideias entre o marxismo e o pós-estruturalismo, a teoria crítica do currículo propõe uma discussão voltada aos mecanismos de dominação e poder. Esse pensamento impulsionou a desenvoltura de estudos voltados à investigação da exploração econômica, que estão presentes “em toda parte. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras que outras” (Silva, 1999, p. 147).

Portanto, para a teoria crítica, currículo está relacionado ao significado de poder, além de ser conivente as estruturas de classes numa sociedade capitalista, fazendo parte da transmissão da ideologia dominante. “O currículo é, em suma, um território político.” (Silva, 1999, p. 148). A contestação dos paradigmas da teoria tradicional, impulsionou a perspectiva aprofundada na concepção de currículo, como um objeto histórico e social, perpassando por diversos processos de disputas e conflitos políticos.

Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica se posiciona contrária às teorias tradicionais, elevando as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas, podendo seguir por meio dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo, do multiculturalismo. “(...) não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram” (Silva, 1999, p. 149-150).

De acordo com Silva (1999), ao contrário da ênfase dada pelos críticos nas ideologias emergentes, os pós-críticos trazem o conceito de discurso, desestruturando as ideias que intentam fixar sentidos. Assim, buscam incessantemente questionar as identidades fixas, compreender as diferenças, evidenciando a subjetividade, assim como aprofundando conceitos sobre significação e discurso, entre outros temas voltados as representações.

Uma das críticas feitas pelos pós-críticos aos ideais críticos são as estruturas totalizantes e as grandes narrativas, focados no contexto do Estado, por exemplo, como articulador e gerador das problemáticas sociais. Partindo desse questionamento, o registro pós-estrutural trata a questão política para além do poder do Estado, resultando na consideração de outros contextos micropolíticos envolvidos na formulação e gestão das políticas. Nesse sentido, entendo que as políticas são compostas por “relações de poder, práticas e subjetividades que articulam formas de aprendizagem e formas de comportamento” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.192)

Para Lopes e Macedo (2011), o pós-estruturalismo considera a linguagem construtora do mundo em vez de somente representá-lo; desconstruindo, assim, as estruturas que o estruturalismo prevê. O pós-estruturalismo compreende a linguagem como “um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária”. A partir dessa compreensão é “obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante” (Araújo, 2013, p. 46-7) ou seja, nessa acepção os significantes passam a ter um sentido, que não possui um significado fixo, mas está

compreendido numa “formação discursiva histórica e socialmente contingente” (Lopes; Macedo, 2011. p. 39). Nesse sentido, compreender o currículo, segundo as autoras, numa perspectiva antirrealista, é entender que o currículo não é coisa alguma, ou seja, se constrói ao longo dos contextos que empregam aquele determinado currículo.

Levando isso em consideração, de acordo com Lopes e Macedo (2011), os estudos pós-estruturalistas entendem o poder como difuso. Desse modo, o poder estaria compartimentado em relações de poder, constituídas por diversos centros formadores.

Os estudos que assumem um enfoque estrutural de cunho marxista consideram que a política é um conjunto de decisões determinadas pelas relações econômicas estruturadas pelo modo de produção capitalista. Os estudos pós-estruturalistas, por sua vez, consideram que há um questionamento “às identidades fixas, dentre elas dominante/dominado, dominação/resistência, centro/periferia.” (Lopes; Macedo, 2011. p. 238).

A partir do exposto é possível expressar uma compreensão da política curricular como produção social que realiza ressignificações por meio de contextos. Nesse sentido, tenho acordo com a compreensão de Lopes e Macedo (2011), de que é importante o entendimento sobre todas as motivações que levaram a sua atuação, considerando os discursos, as experiências e as demandas.

Desse modo, para pensar currículo é necessário entender as particularidades envolvidas nos seus aspectos históricos e epistemológicos. Partindo dessa compreensão foi possível formular uma noção de currículo para além das estruturas e normativas postas pelas políticas curriculares, a qual se refere a noção de subjetividade, arena de relações de poder em disputa, formação de saber e poder que se entrelaçam. “A ideia de currículo como prática discursiva, cultural, de poder e de significação” (Oliveira, 2018, p. 1). Assim como, perceber os diversos contextos que circulam a política.

Nessa perspectiva, a análise contextual das políticas de currículo auxilia, como forma de compreensão geral da trajetória de políticas educacionais, desde sua formulação inicial até sua atuação.

2.4 O processo de construção da pesquisa: entre caminhos e descaminhos

O ato de pesquisar parte da noção de inquietude da prática, isso ocorre diariamente nas instituições escolares, assim como fora delas. A vivência da pesquisa implica movimentos científicos e éticos. Nesse sentido, problematizar o contexto no qual está inserido faz parte do processo de pesquisar, a subjetividade da resposta também. Isso implica dizer sobre a

complexidade do objeto de estudo que proponho a estudar. Consequentemente, requer rigor metodológico, ético e político.

A escolha do foco central da pesquisa passou por significativas mudanças ao longo do percurso de escrita. Inicialmente, a proposta estava centrada na formação de professores, mais especificamente as ressignificações dos professores do curso de Pedagogia da UERN sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019. Esse foco se deu a partir da minha inserção na universidade e todos os caminhos percorridos até o momento, entre as escolhas e possibilidades tecidas, possibilitaram o olhar mais atento ao tema.

Ao ingressar no Programa de Educação Tutorial (PET) no terceiro período do Curso de Pedagogia da UERN Campus Central, foi possível uma expansão de conhecimentos e possibilidades a serem trilhadas durante a graduação. Primordialmente, veio a escolha em participar de uma pesquisa voltada ao mesmo campo teórico que utilizo em minha dissertação. Então, a partir da iniciativa na pesquisa, sendo bolsista PIBIC², tive contato com o referencial teórico e a noção mais ampliada sobre pesquisa conforme já mencionado (ver Introdução).

O referencial teórico baseado nas leituras de Ball e colaboradores (1992), Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006) suscita uma nova perspectiva para a análise das políticas estudadas, possibilitando uma visão descentrada dos contextos vivenciados. Assim como, o interesse em aprofundar no movimento das políticas curriculares, desconstruindo conceitos como política e currículo.

Nesse contexto, houve a mudança da pesquisa PIBIC³, o foco passara a ser formação de professores. Nessa pesquisa o propósito era estudar as três resoluções que foram formuladas e ressignificadas ao longo dos anos pelos docentes e pesquisadores do campo. Como resultado da pesquisa, construí um quadro comparativo contendo as Resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019.

Com a análise das resoluções e outros documentos oficiais, que perpassam a formação de professores, percebo como as lutas de poder e significação repercutiam na construção desses documentos, os interesses e as críticas faziam parte do movimento político. Esse processo de pesquisa suscitou novos questionamentos e inquietudes sobre a formação, tão pertinentes que

2 Pesquisa PIBIC intitulada: Políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral (Russas/CE) e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares. Orientada por Prof^a Dr^a Márcia Betânia de Oliveira

3 A pesquisa PIBIC intitulada: Políticas curriculares e de formação de professores: sentidos em disputa. Objetiva identificar os princípios norteadores da BNCC de formação de professores; refletir sobre os sentidos propostos para a formação de professores no documento da BNCC e compreender as articulações que se estabelecem entre políticas curriculares e as de formação de professores. Orientada por Prof^a Dr^a Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

serviram como combustível para a construção da monografia⁴, que buscou investigar a estreita relação entre formação de professores e os sentidos propostos pela política BNC-Formação, observando as demandas e as articulações que instituem tal política.

Assim, priorizei analisar o processo de formulação e os princípios que norteiam a BNC-Formação, na perspectiva de compreender os sentidos sobre formação e docência e as possíveis repercussões na/para organização dos currículos dos cursos de licenciatura. Esse processo de investigação e escrita da monografia, contribuiu para o aprofundamento do estudo sobre as políticas de formação de professores e a construção do projeto de pesquisa, que serviu para ingresso no mestrado.

Com a aprovação e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e inserção da BNC-Formação, iniciaram vários movimentos de denúncia e críticas contra o caráter reducionista do documento por parte das entidades que lutam a favor da educação, como a ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR. Entretanto, apesar dos fóruns e assembleias se voltarem contra a implementação dessa política, ainda sim foi construída e homologada.

Essa política está pautada num discurso de competências e habilidades que intentam hegemonizar a docência. Nessa perspectiva, a política proposta faz parte de um projeto neoliberal e autoritário, contrário aos princípios pregados pelos sujeitos pesquisadores e professores do campo da educação (Zucchini; Alves; Nucci, 2023).

Entretanto, mesmo após a sua homologação os sentidos educacionais são disputados, por resistência de alguns cursos de licenciatura, a política ainda não está totalmente implementada nos currículos institucionais. Dentre esses cursos que não se adaptaram à política, está o curso de Pedagogia da UERN. Com base nisso, a pesquisa inicialmente pensada para investigar a atuação da política no curso e os sentidos dos sujeitos docentes sobre a mesma não foi possível, o que levou a uma mudança do foco da pesquisa. Por conseguinte, na presente pesquisa proponho compreender as lutas políticas e as perspectivas discursivas em nível nacional produzidas pelas entidades ANPAE, FORUMDIR e ANFOPE.

Após a publicação da política começou um movimento de repúdio e denúncia por parte das entidades e foram feitas assembleias, *lives*, encontros, publicação em redes sociais e *sites*, reuniões, na tentativa de revogação da base e retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Com base nesses registros, busco compreender as perspectivas discursivas e disputas de sentidos que

4 A monografia intitulada: A base nacional comum de formação de professores: novos sentidos para a formação? Orientada por Prof^a Dr^a Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

perpassam os projetos para a formação de professores. Além da investigação da parte documental, as políticas, resoluções e pareceres que foram aprovadas e colocados em prática ao longo dos últimos anos.

A pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, “na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (Gastaldo, 2012, p. 13). A metodologia é um percurso que está constante construção e desconstrução, partindo de escolhas e renúncias, mas sempre se pautando no rigor acadêmico e científico, mantendo o compromisso com a qualidade da pesquisa. Assim, a compreensão sobre a realidade não pode ser captada, mas explorada por meio da produção de sentidos, algo que se caracteriza inacabada, ou seja, parte da ideia de que sempre estou construindo sentidos sobre o objeto.

Para tanto, utilizei estratégias metodológicas distintas. No primeiro momento realizei uma revisão da literatura em textos que abordam a parte processual e histórica das políticas de formação de professores nos sites do Google acadêmico e Scielo. Busquei analisar como o tema era abordado nas pesquisas.

No segundo momento, realizei uma análise comparativa das Resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019. No terceiro momento, realizei a análise dos discursos produzidos pela ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, assim como as lives nos canais de transmissão ao vivo, como YouTube, documentos disponíveis nos repositórios das três entidades científico-acadêmicas. Logo após, foi feita a análise dos dados e a articulação com o referencial teórico.

Portanto, como uma pesquisa de caráter bibliográfica, documental e descritiva, caracteriza-se pela utilização e fundamentação em textos referentes a área, assim como parte do referencial, e documentos oficiais que compõe as políticas. Entendo como parte documental, os vídeos, as notas e as publicações produzidos pelas entidades. Não tenho a intenção de buscar a verdade, mas compreender as perspectivas discursivas e as disputas de sentidos em torno da formação de professores.

3 POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS

Nesta seção, proponho explicitar a trajetória das políticas curriculares, envolvendo a formação de professores, os discursos e embates que repercutiram nacional e internacionalmente, envolvendo a globalização das políticas. Além dos períodos e governos que se destacaram na formulação de políticas voltadas a formação docente.

Nesse sentido, auxiliará na compreensão das influências globais/internacionais na feita das políticas endereçadas à educação no Brasil. Assim como, as produções textuais que ocorreram de maneira local/nacional que compõem os documentos e textos oficiais nacionalmente.

É necessário enfatizar os fatores que ocorrem em escala global e nacional, entre eles o macro e o microcontexto das políticas e suas interlocuções, partindo do referencial teórico que valoriza a prática como formuladora de políticas. Portanto, a tentativa de compreensão das políticas deve-se a análise discursiva, seus percalços e caminhos trilhados até o presente momento.

Nesse contexto, busco apresentar a trajetória das políticas de formação de professores, a partir de uma leitura descentrada e em diálogo com a abordagem teórica, a qual se afilia o presente trabalho.

3.1 Globalização das políticas: a influência dos organismos internacionais

A formação docente, no aspecto global das políticas, tem sido alvo de debates políticos, disputas por sentidos e marcado por alta instabilidade. Em consequência disso, serve de acervo para estudos em pesquisas acadêmicas. Para que se possa pensar sobre formação de professores é necessário inserir o tema nos contextos sociais, econômicos e políticos. Assim, inicio o pensamento sobre o neoliberalismo apresentada por Ball (2014).

Ball (2014) em seu livro “Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal” apresenta sentidos sobre os termos: neoliberalismo, redes políticas e globalização, que servem para pensar o impacto das interconexões globais sobre a educação, devido à grande demanda de políticas neoliberais sendo produzidas. O livro auxilia a pensar sobre o próprio campo de investigação, articulando o local com o global, assim compreender as novas formas de influência política estão habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (Ball, 2014).

O autor no livro citado anteriormente investe no pensamento da articulação política global voltada aos mercados privados em educação. Assim, Ball (2014) evidencia a desenvoltura do sistema gerencialista pautado em reformas curriculares em função da qualidade da Educação Básica. Nesse contexto, o autor chama atenção às perspectivas que se detêm a estudar o Estado como propagador único de políticas. Contrariando tais pensamentos, apresenta os fluxos globais de políticas, mostrando a complexidade do neoliberalismo, indo além da esfera econômica e atingindo outras áreas sociais.

O neoliberalismo, de acordo com Ball (2014), deve ser contextualizado para fazer sentido e está envolvido no conjunto complexo de práticas ligadas ao mercado. O autor declara que “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a ‘economização’ da vida social e da ‘criação’ de novas oportunidades de lucro” (Ball, 2014, p. 25, grifos do autor) devem ser levadas em consideração na produção de políticas.

Nesse contexto, o neoliberalismo perpassa diferentes arenas da sociedade: econômica, cultural e política:

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (Ball, 2014, p. 229, grifos do autor).

Assim, a perspectiva neoliberal produz “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (Ball, 2014, p. 230). Nesse viés, o autor continua abordando as “redes políticas transnacionais”. Mas o que seria essa “rede de políticas” e por qual motivo “transnacionais”? O autor explica que as políticas educacionais estão sendo produzidas “em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”, por isso a complexidade de estudar sobre tais políticas, pois solicita “[...] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa” (Ball, 2014, p.27).

Dando continuidade a explicação do termo, Ball (2014) afirma que as redes políticas reintegram:

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...] (Ball, 2014, p. 34).

Com isso, é possível perceber que as políticas curriculares de formação de professores também são objeto de disputa, por diversos participantes, além da esfera governamental, assim como a influência dos organismos internacionais

[...] (Banco Mundial, OCDE, etc.), ONGs, *think tanks* (pesquisadores-consultores individualmente e/ou associados a empresas de prestação de serviços educacionais), grupos de interesses oportunistas (entidades empresariais, associações religiosas, etc.), empresas internacionais de venda de “pacotes prontos” de educação, entre outros, cujos discursos ganham adesão por jogarem com a crença social de que o conhecimento é moeda de presente e de futuro de qualquer sociedade qualificada e competitiva (Grimm; Sossai e Segabinazzi, 2016, p.4).

Assim, compreendo a articulação discursiva entre as novas redes e o neoliberalismo na construção de políticas, partindo de diversas instâncias como “agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais” (Ball, 2014, p. 220), interagindo com o local. Constituindo-se numa rede de interesses, disputas e concorrências. Por conseguinte, as políticas viram alvo do mercado internacional. De uma forma simplista, o Estado terceiriza o seu poder de legislar para as organizações que visam ao lucro, tratando a educação como mercadoria, objeto de compra, consumo e incorporação (Ball, 2014).

Esse pensamento de lucratividade está geralmente associado ao discurso de responsabilização da escola e dos profissionais da educação pela má formação ou insucesso escolar. Utilizando essa prerrogativa para propagar um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos suas próprias fraquezas” (Ball, 2014, p. 160).

Como solução privada à crise política, operam na formulação de produtos comercializados correspondentes a reformas curriculares, programas, métodos infalíveis de gestão, propagandas de inserção de tecnologia na escola e serviços técnicos de formação espalhadas pelo mundo todo. Dessa forma, são silenciadas discussões de problemas reais na educação, como: evasão escolar, analfabetismo, precarização de infraestrutura, desvalorização profissional, entre outras problemáticas.

A tentativa de tornar a educação neutra, dando a forma de mercadoria, tem o objetivo de construir uma padronização sobre ela, ou seja, formular uma base que serve para todos. As vertentes suscitadas pela perspectiva neoliberal sobre tornar a qualidade como propriedade e a educação como forma de obtenção para o emprego, atinge fundamentalmente a camada mais vulnerável da sociedade, que compartilham da escola pública.

Pensando nessa perspectiva global das políticas e seus impactos, em 1990, o Brasil sofre grande influência global após a publicação da “Declaração Mundial sobre educação para todos:

plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, elaborada pela UNESCO. Verifica-se que, nos governos de Itamar e Fernando Henrique Cardoso, são publicados os documentos: o “Plano Decenal de Educação para Todos (1994)” e o “Planejamento político-estratégico do MEC” (1995-1998) (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 10).

A partir disso, é possível analisar a influência das declarações mundiais na construção de políticas educacionais. Além desses citados anteriormente, tiveram a cooperação de outras declarações internacionais, como: “Declaração de Dakar: o Marco de Ação de Dakar” e “Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”.

De acordo com Lima, Silva e Oliveira (2023), no período da década de 1990, os países emergentes estavam sofrendo crises econômicas, consequentemente o nível de desemprego aumentou significativamente, junto a pobreza das classes trabalhadores, isso fez com que a arrecadação de impostos também diminuísse. Outras problemáticas foram colocadas em pauta, como o analfabetismo populacional, na área da educação.

[...] os problemas arraigados de desenvolvimento educacional e qualidade e acesso educacional, bem como questões de equidade de gênero, saúde, bem-estar e sustentabilidade ambiental estão sendo abordados, em contextos nacionais em todo o mundo, por meio do envolvimento de empresas e negócios sociais na prestação de serviços (Ball, 2018, p.5).

Nesse cenário, surgiu o movimento internacional Educação Para Todos (ETP), na tentativa de solucionar os problemas educacionais dos países emergentes. Esse movimento se constitui a partir de parcerias, com: “o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO e outras” (Lima, Silva e Oliveira, 2023, p. 4). Nessa direção, o BM se propôs a ser o principal organizador e patrocinador do movimento. A conferência atendeu a discursos políticos de reformas educacionais e a investimentos sobre o campo da educação, foi o início de uma longa trajetória de construção de políticas educacionais (Lima, Silva e Oliveira, 2023).

A partir de então teve início a uma série de conferências para discussão do cenário educacional. A primeira ocorreu em Jomtien (1990), na qual foi dialogado sobre a necessidade de diretrizes, formuladas para servirem como guia de organização curricular, “com o intuito de transformar a educação dos países considerados pobres” (Lima, Silva e Oliveira, 2023, p. 4). O discurso de melhoria da educação estava atrelado a diminuição do nível de pobreza dos países, ou seja, se propagava a ideia de investimento na educação como salvação para os problemas econômicos, “capaz de desenvolver a empregabilidade, diminuir a pobreza, fomentar o

desenvolvimento econômico e social e a qualidade de vida de todos os indivíduos do globo” (Lima, Silva e Oliveira, 2023, p.4).

Nessa perspectiva, foram produzidas 6 metas:

Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância [...]. Garantir que em 2015 todas as crianças [...] tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la. [...] Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida. [...] Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos [...] Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária [...]. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação [...] (UNESCO, 2001, p. 18-20).

Os discursos associados à qualidade de educação e universalização do ensino começam aparecer nos documentos oficiais, com o intuito de demandar novas atribuições a educação. Assim, pode-se observar as articulações discursivas encontradas nos textos oficiais, tanto das declarações, quanto das políticas de formação de professores, com o uso de termos semelhantes.

Nessa direção, os documentos serviram como base para as reformas educacionais. De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições” (p. 11). Assim como outras políticas educacionais que fazem parte da articulação discursiva em construção de um currículo mínimo e padronizado para as diferentes instâncias da educação.

Nessa perspectiva, a exigência por uma base comum nacional para os currículos foi algo presente desde a Constituição (1988), e reafirmado na LDB (1996) e no Plano Nacional de Educação, repercutindo nas políticas educacionais da nação. Desde a década de 1990, como visto anteriormente,

os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixos níveis da educação e formação deficiente de professores. Ainda, por exemplo, que no Brasil se tenham produzido, nos últimos anos, inúmeras intervenções na interiorização das universidades e na melhoria da qualificação de professores, o discurso da falta de qualidade segue justificando as políticas. (Macedo; Frangella, 2016, p.15).

Em 2000, aconteceu o Fórum Mundial de Educação com o objetivo de discutir as metas da Educação Para Todos (ETP) a serem alcançadas por meio das parcerias e cooperação com agências internacionais e regionais. “Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação, nos comprometemos a: [...] IX. melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001, p. 9). Estavam interessados em discutir o status da educação e

os seus objetivos ao longo de um novo século, além de reafirmar o papel da educação para redução da pobreza e desigualdade social. Essa conferência teve grande representação das entidades do setor privado, reafirmando as parcerias público-privadas nos interesses privatistas da educação (Lima, Silva e Oliveira, 2023).

A Conferência em Dakar, teve a finalidade não só de reafirmar as metas propostas pelo Movimento de Educação Para Todos, mas propor novas metas. Essas estratégias estavam associadas aos discursos de educação e trabalho, ressaltando a necessidade de uma formação sólida aos estudantes para a obtenção de “emprego remunerado e participem plenamente da sociedade” (UNESCO, 2001, p. 8).

Posteriormente, no ano de 2015, aconteceu o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, organizado pela UNESCO, que resultou na formulação da “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). E um dos temas centrais discutidos no Fórum, foi “iv) Educação de qualidade: educação de boa qualidade, provisionada por professores” (p. 1). Além disso, o evento deu destaque ao planejamento de metas para promoção do desenvolvimento sustentável junto a melhoria da educação. A visão do campo educacional é ampliada e atrelada ao desenvolvimento pleno do ser humano.

A partir dessa discussão, volto ao debate de Ball (2014) sobre a análise de políticas pensando no contexto global, nacional e local. Logo, sou compelida a pensar nas influências que os organismos internacionais têm sobre a formulação de políticas voltadas à formação de professores. Os movimentos citados anteriormente possuem uma perspectiva reformista são compostos “por organismos multilaterais, internacionais, órgãos do terceiro setor, agências públicas e privadas de vários países” (Lima, Silva e Oliveira, 2023, p. 7).

Tais articulações discursivas servem para formular soluções para os problemas da educação. Nesse viés, são produzidas diretrizes para criação de políticas, possibilitando a interação entre as redes de políticas. Assim, os locais onde são formuladas influenciam diretamente o funcionamento do Estado e o resultado das políticas (Ball, 2014). Nesse contexto, o Estado entra em cena como regulador dos serviços prestados por essas empresas dentro das possibilidades de poder. Os discursos propagados por esses documentos oficiais defendidos pelo Movimento Educação Para Todos estão associados à rede política circulante no decorrer das últimas décadas, assim como basilares na estruturação das políticas.

Após a Conferência em Jomtien, “o BM se tornou uma espécie de ministério da educação para os países, propagando políticas e projetos para a educação em forma de receituário ideológico” (Lima, Silva e Oliveira, 2023, p. 10). Essa iniciativa teve grande

progresso nas políticas e, até hoje, os textos oficiais presentes nas políticas educacionais ainda possuem esse viés de padronização e engessamento das práticas. O investimento foi mais profundo no nível da Educação Básica para tornar indivíduos formados a partir da infância (Lima, Silva e Oliveira, 2023).

Para a formulação das políticas, a Declaração de Jomtien afirma a importância de “informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes” (UNESCO, 1998, p. 1). Foi a partir dessa discussão que a análise das investigações sobre a educação se voltou a avaliação, tomando grande centralidade nas políticas. Nesse sentido, de acordo com Klein e Fontanive (1995, p. 29), para os documentos produzidos em Jomtien, “a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais”.

Assim, o processo de monitoramento do desempenho se torna uma maneira de possibilitar a melhoria do ensino, isso inclui a avaliação dos professores em sala de aula, ao possibilitar “uma intervenção pedagógica que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Ribeiro, 2013, p.76). Os discursos presentes nos documentos eram de reformulação curricular para construção de um ideal comum. Consequentemente, disseminar “uma educação mínima e fragmentária, com as suas devidas nuances de currículo, avaliação e formação docente, diante do recuo do Estado no tocante ao financiamento” (Lima, Silva e Oliveira, 2023, p.12).

Nesse sentido, as conferências junto a outros movimentos internacionais envolvendo a educação disseminaram a ideia de políticas de cunho neoliberal, no qual ocorrem simultâneos processos privatistas, reformulando o currículo e as práticas do serviço público, ou seja, uma luta constante por significação e poder sobre a educação (Ball, 2014).

Essa disputa por sentidos ocorre não só no âmbito internacional e nacional, mas também no contexto local, onde os sujeitos ressignificam a política, trazendo seus múltiplos significados sobre o mesmo texto. Desse modo, “há uma pluralidade de leituras, decorrente dos diversos sentidos e interpretações possíveis para um texto ou discurso, influenciado pelas contingências” (Dias, 2012, p. 110), se contrapondo à ideia de padronização curricular e controle das massas propagado pelas entidades internacionais.

Portanto, compreendo que a meta do Movimento ETP é de alinhamento de políticas do campo educacional aos interesses do sistema privado, buscando propostas que atendam a perspectiva neoliberal (Lima, Silva e Oliveira, 2023). Nesse sentido, Ball (2018, p.12) propõe

pensar sobre “as novas redes globais de políticas educacionais”, sobretudo as possibilidades de articulações discursivas que acontecem fora do país.

Diante desse contexto, na próxima subseção continuarei discutindo sobre as políticas no campo da educação e a sua contextualização. Detalharei o processo histórico e contextual, no qual as políticas foram construídas ao longo do tempo e as articulações discursivas que auxiliaram na produção dos discursos políticos, levando em conta tudo o que foi discutido no presente subtópico.

3.2 Trajetória das políticas e as disputas discursivas

Para compreender a política curricular de formação de professores é necessário, sobretudo, entender o sujeito para qual está sendo destinada a política. Pensar sobre isso, comumente remete a discussão sobre a identidade do sujeito, ou melhor, identidade do professor. Entretanto, a incessante tentativa de objetivar/fixar o sujeito, acaba modulando um perfil hegemônico, não pertencente à realidade, com todas as suas adversidades. Nesse sentido, essa tentativa é encontrada em inúmeros textos políticos que reverberam no campo curricular.

Neste subtópico, explanarei sobre as políticas de formação de professores sob o aspecto das perspectivas discursivas presentes durante os anos. Nesse contexto, a formação de professores é um processo histórico, complexo e multifacetado que evoluiu ao longo da história, resultado das mudanças nas sociedades, progredindo as concepções educacionais e as necessidades dos alunos. Para compreender o processo de formulação das políticas, considere necessário traçar um esboço das resoluções de formação de professores.

As mudanças que ocorreram entre os séculos XIX e o XX, tiveram reflexos fundamentais na educação escolar, principalmente envolvendo o ensino chamado elementar, fase do estudo da alfabetização. O Brasil, no período imperial, não se importava em propor verbas públicas pensando no crescimento da educação, conseqüentemente, não existia escola em todas as cidades, vilas e lugares populosos, como se propunha a lei de novembro de 1827 (Almeida, 2018). Assim, “percebe-se também um desinteresse do Estado nesse processo formação” (Ribeiro, 2015, p. 16).

O surgimento do ensino superior no Brasil parte de uma necessidade de mão de obra qualificada, precisavam urgentemente formar pessoas para o campo do trabalho, atuando em diversas áreas do conhecimento (Almeida, 2018). “O ensino superior no Brasil nasceu profissionalizante e aristocrático, com a finalidade de oferecer formação prática, tendo em vista

as necessidades prementes para a constituição do Estado português transposto para o Brasil” (Almeida, 2018, p.54).

A chegada do século XX trouxe também conflitos econômicos, sociais e políticos. Em meio às guerras que o mundo estava sofrendo, houve mudanças significativas no campo educacional.

De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), o Decreto 1.190 de 1939 constituiu os cursos de formação de professores. Assim, os cursos de licenciatura formavam “para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias”; já os cursos de Pedagogia “formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (p.6).

Nesse contexto, foi criado o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF). O curso almejava a formação voltada ao bacharelado em Pedagogia, vinculando a educação ao profissional para atuação em setores da gestão educacional e escolar, exercendo a função de técnicos em educação. Logo, aqueles que desejassem lecionar tinham a oportunidade de cursar uma seção especial de didática para que pudessem atuar nas Escolas Normais.

De acordo com Medeiros, Araújo e Santos (2021) os cursos de licenciatura se organizavam no esquema de 3+1 (três mais um), sendo os três primeiros anos voltados a formação comum, mais generalista, logo após, no último ano, os estudos voltavam-se a parte da prática profissional, tornando a formação dispersa, trazendo à tona uma dicotomia entre teoria e prática.

Posteriormente ao Decreto 1.190/39, foi constituída a Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946) reformulando o Ensino Normal, apresentando dois ciclos de formação: ginásial e o colegial do curso secundário. Porém, esse dualismo na formação foi muito criticado por autores como Saviani (2009) que afirmava a centralidade dos conteúdos-cognitivos, para além dos aspectos didático-pedagógicos.

A partir da segunda metade do século XX ganha força o movimento em defesa da escola pública junto aos debates sobre as finalidades dos recursos públicos para escola. Em 1961, ocorreu a elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) em meio a ampla discussão teórica e mudanças na educação. A primeira LDB se baseia na base curricular dos três graus de ensino: primário ou primeiro grau, escolas maternas, jardins de infância e ensino primário, logo após o médio, compreende-se por dois ciclos, o ginásio de quatro anos e os cursos técnicos, posteriormente, o superior, compreendendo as graduações, pós-graduações, especializações, aperfeiçoamentos e extensões (Marchelli, 2014).

Nesse contexto, a LDB/61 propunha uma estrutura curricular do sistema educacional, entretanto não sana as necessidades que os educadores expõem como fundamental para o âmbito escolar, que são: a democratização do ensino e a valorização do saber. As expectativas em torno da educação estavam pautadas na socialização dos estudantes por meio da organização do ensino, havendo uma participação efetiva dos jovens no desenvolvimento econômico do país (Romanelli, 1996).

Para o alinhamento da primeira LDB foi constituído, em 1962, o Parecer CFE 251/1962, estabeleceu algumas modificações no currículo do curso de Pedagogia, como a perspectiva de currículo unificado e alterações na carga horária do curso. Ainda em 1962, foi homologado novo Parecer nº 292, que alterou o esquema de três mais um e anexou as disciplinas de Pedagogia, apresentando uma nova articulação entre o bacharelado e licenciatura, aquele que cursava pedagogia passou a ser os dois concomitantemente (Medeiros; Araújo; Santos, 2021).

Nesse contexto, é observada a estreita articulação entre a educação e o capitalismo vigente. A qualificação exigida era compreendida como forma de manobra para maior movimentação do capital. Assim, a Lei que estava em vigor não dava de conta dessa demanda em nível internacional e apenas sinalizou “a necessidade de cursos profissionais secundários, mas não dizia o quanto o Estado deveria gastar com essa modalidade de ensino em suas escolas” (Almeida, 2018, p. 69).

Essas tentativas de modificação do ensino em função do mercado de trabalho fizeram com que a educação alinhasse os currículos às imposições exteriores. Uma delas foi a implementação dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas, deixando o estudante preparado para encarar as demandas do mundo empresarial. Entretanto, para as mudanças ocorrerem de fato nas escolas seria necessário o auxílio de recursos financeiros, para aumentar o volume de escolas, professores e de cursos em nível superior voltados ao magistério. Assim, essa ineficiência de financiamento do Governo findou numa crise na educação (Romanelli, 1996).

Em 1968, aconteceu a Reforma Universitária, a qual definiu “normas de organização e funcionamento do ensino superior” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.7). Nesse período, o Brasil estava passando por reformas estruturantes através da homologação de leis ditatoriais “por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou, na educação, especialmente o ensino superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno.” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 7).

Nessa direção, o Curso de Pedagogia passou a ser um curso de licenciatura, deixando para trás o bacharelado. “O Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, acompanhado da

Resolução CFE nº 2/69, prescreveu outro currículo mínimo para a graduação e sua duração.” (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p.10). Com isso, o curso foi fragmentado em habilitações técnicas, modificando o perfil do pedagogo, na tentativa de formar especialistas em Educação e professores para atuarem na área da docência.

A matriz curricular da licenciatura estava organizada em duas etapas, a parte comum se concentrava na teoria junto a parte da didática. Logo após, vieram as habilitações, que se diferenciavam de acordo com a sua área de atuação. Nessa perspectiva, esse modelo de currículo foi duramente criticado pelas entidades, por fóruns acadêmicos, professores da área de Educação e instâncias da universidade que lutam pela valorização da formação, pois afirmavam que as habilitações apresentavam uma fragmentação do conhecimento e da docência, acentuando as problemáticas apresentadas na formação acadêmica (Medeiros; Araújo; Santos, 2021).

O descaso perdurou por toda a década de 1970 e a camada de baixa renda sofreu a consequência do ensino aligeirado proposto pelos militares. Influenciado pela tendência tecnicista, o ensino se voltava à formação de técnicos e profissionais para produção capitalista (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

A Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) privilegiava o uso da técnica como preparação para o mercado em detrimento da teoria como prática de reflexão, o que remetia o ensino brasileiro a metodologia tecnicista. A Lei “modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Grau. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.” (Borges; Aquino; Puentes, 2011).

O Parecer n.349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 7).

Nesse contexto, o Decreto exonerou as Escolas Normais e deu origem ao Magistério, fazendo com que houvesse uma nova formulação no currículo do segundo grau, tornando a parte de formação de professores muito reduzida (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.9).

Então, em 1980, o movimento construído para reformulação dos currículos do Curso de Pedagogia foi ganhando força. Antes, com a educação tecnicista, o professor representava um mero transmissor de conhecimentos, trazendo métodos e técnicas para sala de aula a serem

seguidos pelos estudantes, como receptor do saber. O educador aborda sobre a necessidade de mediação do ensino com a realidade dos estudantes, fazendo com que eles alinhem os conhecimentos adquiridos em sala para mudança efetiva da sua realidade, problematizando e buscando medidas plausíveis para transformação social e econômica.

Após o período da ditadura militar, o país passou por uma redemocratização, extinguindo a obrigação dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas e construindo novas reformas educacionais. Na década de 1980, o ensino profissionalizante, aquele que preparava especificamente para o mercado de trabalho, não tinha mais potência. Essa leva reformista tinha o objetivo de focar em práticas mais progressistas do ensino, buscando a democracia e cidadania na escola.

O discurso de docência como base foi disseminado na década de 1980, que atingiu diretamente o movimento dos educadores, refletindo em propostas políticas em debate coletivo. As Faculdades/Centros de Educação de universidades públicas do país “foram pioneiras em constituir o curso de graduação em Pedagogia, como espaço da formação de profissionais da educação para atuarem na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (ANFOPE, 2023, p. 31).

Nessa perspectiva, sobre o Curso de Pedagogia, “passou por inúmeras transformações, todas elas em meio aos dilemas em torno de sua identidade e relacionadas à formação do profissional egresso do curso. Parte dos debates, que circundam o curso de Pedagogia, estão relacionados nas dicotomias presentes” (ANFOPE, 2023, p. 29). Esta dicotomia está na organização curricular e no campo de atuação do profissional, traz a antiga discussão entre bacharelado e licenciatura, “em outros termos a formação do técnico/especialista educacional versus o professor” (ANFOPE, 2023, p. 29). O debate sobre a identidade do curso de Pedagogia percorre todos esses anos desde a sua formulação.

Portanto, foi possível observar, ao longo dos anos, como eram vistos os sentidos sobre docência e formação, compreendendo como essas perspectivas foram transformando o cenário político e acadêmico, os discursos proferidos, os textos oficiais e as várias nuances que permeiam o contexto brasileiro. O percurso foi construído até aqui de forma breve, sob o entendimento que não daria conta de todo o contexto e discussões de forma aprofundada. Ao longo da próxima subseção explorarei os movimentos curriculares a partir de 1980 até a formulação da BNC-Formação.

3.3 Entre reformas curriculares e disputas políticas: novas demandas por padronização curricular

Dando continuidade à discussão anterior, os eventos políticos do fim da ditadura militar e os levantes reformistas foram se desenvolvendo ao longo do período. Os movimentos crescentes tinham função de mudar o currículo dos cursos de licenciatura, insistindo na ideia de docência como centralidade para formação de professores. Especificamente, o curso de Pedagogia para formação na área dos “anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil, bem como a formação de profissionais para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares” (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p.13).

Essa luta por significação no currículo do curso gerou mudanças profundas que até hoje são consideradas, além da criação de entidades científico-acadêmicas, como: a ANFOPE, a ANPED, o FORUMDIR e a ANPAE que se dedicaram na defesa da formação dos professores.

Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, [...] situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Cruz, 2008, p. 61)

O modelo de habilitações perdurou por três décadas até os anos 90 do século XX com a homologação da LDB/96. A Lei trouxe novo regimento para os cursos de licenciatura, especificamente no campo da educação, e admitiu que “os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil fossem formados no Ensino Superior” (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p.14). Além da criação dos Institutos Superiores de Educação, que substituíram o Curso Normal.

Nessa perspectiva, a partir da década de 1990, o cenário educacional se embasava em duas importantes normas: a LDB (Lei 9394/1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (Almeida, 2018). Portanto, “com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96)” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p.8). Com a formulação da LDB/96 novos sentidos de formação foram propostos e discutidos, em alinhamento com as demandas suscitadas pelos organismos internacionais.

As resoluções de formação de professores foram propostas numa tentativa de resolver os problemas vistos no âmbito educacional, com a aplicação das competências e habilidades, a

implementação dos temas transversais no currículo e a interdisciplinaridade dos conteúdos. Entretanto, “em que pese os acertos necessários contidos na LDB e nos PCNs, muitos críticos visualizaram nelas premissas do neoliberalismo educacional que procura adequar a educação brasileira ao mundo globalizado” (Almeida, 2016, p.73).

Ball (2010) afirma que cada vez mais são propostas as diversas formas regulatórias que intentam controlar as práticas pedagógicas, através da responsabilização do professor pelo sucesso ou insucesso escolar. Termos como “formação política”, “participação democrática” e “domínio de conteúdos” estão presentes nos documentos como forma de soluções prontas à conduta do professor.

Ao contrário da discussão apresentada nos documentos, a vista da pluralidade docente, a proposta de um perfil que se encaixe nos padrões remete à determinação de uma formação de certos modelos, de como “ser bom professor”, com o intuito de torná-lo apto a assumir uma sala de aula. Nesse sentido, pensar num processo de construção docente de forma fluida, constante e aberta a possibilidades da diferença é um primeiro passo para descentralização da rigidez mencionada pelas resoluções.

A LDB/96 refere-se à formação dos professores, no termo do parágrafo 8º, art. 62, afirmando que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996), o que traz à tona a articulação entre a Lei e a BNCC. Ou seja, os professores em sua formação estariam sendo formados para a “aplicação” da BNCC, em suas competências e habilidades.

Com a formulação da Lei, os currículos foram orientados a passar por uma reforma, sendo proposta a liberdade de construir projetos institucionais dos seus próprios cursos, além da exigência de qualificação e especialização dos docentes dos cursos, em nível de mestrado e doutorado, assim os professores universitários precisavam ter dedicação exclusiva e experiência na educação básica. Nesse contexto, a LDB afirmava a necessidade de participação dos docentes na produção e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Em 2002, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, com a intenção de organizar os currículos e a formação em direção as competências sociais, profissionais e pessoais dos docentes que estão no campo de atuação da Educação Básica. O termo “competência” começa a aparecer nos documentos oficiais e a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além de traçar um perfil de docente que deve considerar as

competências para sua atuação, embasado no ensino e aprendizagem, que se articula ao princípio da ação-reflexão-ação.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2002, p. 3).

O movimento de competências é articulado à prática docente e esse viés é retratado pelo documento na tentativa de construção de um guia para os cursos, pois, afinal, havia a necessidade de mudança na formação. Além disso, a Resolução apresenta seis eixos norteadores para a matriz curricular:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (Brasil, 2002, p.5).

Após a homologação da Resolução, os cursos tinham como referência as normativas presentes no documento. Entretanto, no contexto da prática, no qual as políticas são recontextualizadas, as instituições atuavam a política de formas distintas, apresentando uma nova releitura do texto oficial. As críticas foram aumentando cada vez mais, assim como, a necessidade de reformas no currículo.

Em 2006, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. O documento apresenta o sentido sobre docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (Brasil, 2006, p. 1). Nesse sentido, o documento propôs a diversificação da atuação pedagógica, ampliando aos profissionais que trabalham fora da sala de aula na área da educação.

Como afirma a autora Scheibe (2007), a homologação dessa diretriz perpassou por inúmeros debates e lutas por significação entre as distintas instâncias da área da educação. Esse processo de luta e resistência tem início na década de 1970 e tinha o foco de modificar o currículo do curso e a identidade da formação docente centralizando na ideia de docência.

O texto oficial dispõe de 15 artigos direcionados a orientações relativas ao curso, à identificação do repertório sociocultural a ser desenvolvido, as exigências propostas para organização curricular, a carga horária vigente, ao perfil do egresso e suas expectativas futuras, entre outros assuntos discutidos. Nesse sentido, os currículos dos cursos de licenciatura deveriam atender as normas vigentes até 2015 com construção de uma nova Resolução. A partir da Resolução de 2006, a Educação Superior obtinha a incumbência de formar o professor para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, além da formação para atuar fora da sala de aula nos espaços escolares e não escolares, tal como foi discutido pelas entidades da área da Educação, dentre as quais: ANPAE, FORUMDIR, ANFOPE, entre outras (Medeiros; Araújo; Santos, 2021).

Em 2009, foi criada a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica a partir do Decreto nº. 6.755/2009. A política institui “a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências” (Brasil, 2009, p. 1). A iniciativa propôs a organização “em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º).

Assim, objetiva atender “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (art. 3º). Além disso,

O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante: I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (Brasil, 2009, Art. 9 e 10)

Nesse contexto, a política propôs a articulação entre as IES e a rede pública, ampliando os cursos de formação e os recursos a serem prestados pelos órgãos públicos.

Em 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, englobando todos os cursos de licenciatura (Brasil, 2015).

Esta Resolução teve notória importância e é pauta de debate até os dias atuais, por sua conjuntura. Um modelo aclamado pelas entidades por incorporar pautas e lutas históricas na área da formação de professores, por isso chamado de modelo de resistência o qual incorpora o primeiro aumento da carga horária dos cursos de licenciatura, a valorização profissional e a unidade teoria e prática.

Contudo, no ano de 2019 foi publicada uma nova Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Essa normativa propõe um documento orientador para articulação das propostas curriculares dos cursos de licenciatura.

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em: I -cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e II -cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB. § 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia [...] (Brasil, 2019).

Nesse contexto, aqueles que atuarão na gestão de processos educativos devem ampliar sua carga horária, aprofundando na área de gestão educacional com objetivo distinguir as áreas. Além da retomada do termo “competência” no documento, como principal objetivo do processo formativo, assemelhando-se à Resolução de 2002. A nova resolução recebeu fortes críticas da comunidade acadêmica.

Em 2021, o Conselho Nacional de Educação chegou a constituir uma comissão para propor novas diretrizes para o curso de Pedagogia em consonância com a BNCC e a BNC-Formação. A ANFOPE, conjuntamente com as entidades - ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização, ABdC – Associação Brasileira de Currículo, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - estiveram em uma reunião virtual junto ao CNE, na qual manifestaram-se contrários às concepções apresentadas pelo CNE e reafirmaram as teses da ANFOPE para o curso de Pedagogia. Na sequência das mobilizações que defenderam e ainda defendem a Revogação da Resolução do CNE/CP n. 2/2019, ANFOPE e FORUMDIR realizaram encontros e seminários com os coordenadores dos cursos de Pedagogia, ao longo do ano de 2021, no qual foi reafirmada que as diretrizes de 2019 representam um grande retrocesso para a formação de professores e que não concordamos com a fragmentação da formação oferecida no curso de Pedagogia. E ganhando força à resistência ao desmonte do curso de Pedagogia, a

ANFOPE participou por meio de seus associados da constituição de vários Fóruns Estaduais em Defesa da Formação de Professores no Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, que hoje estão mobilizados por meio do Movimento Nacional em defesa do Curso de Pedagogia, do qual a ANFOPE participa (ANFOPE, 2023, p. 30).

As críticas em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2019 destacam que a referida normativa propaga um sentido de formação restrita, meramente técnica, centrada na lógica capitalista. Voltada a demanda por padronização curricular pautada na BNCC. Nesse sentido, propõe a ideia de competências e qualidade da educação, cujo o objetivo a ser alcançado com rapidez num mundo globalizado, como afirma Ball (2014). Tal pensamento se alinha com a ideia de que as modificações do mundo do trabalho, as introduções ao mundo da tecnologia e os meios de comunicação implementa uma relação de processos acelerados e que buscam a solução imediata dos problemas.

Nessa direção, concebe que a fluidez das mudanças trazidas pelas tecnologias ao mercado de trabalho demanda novos perfis a serem formulados de professores, com novos conhecimentos e valores a serem adquiridos. Isso reflete no discurso de profissionalização e performatividade, assim como apresentado por Ball (2010), que parte de uma concepção de performance como medida de produtividade e desempenho, isso se correlaciona com a tecnologia, cultura e modo de regulação.

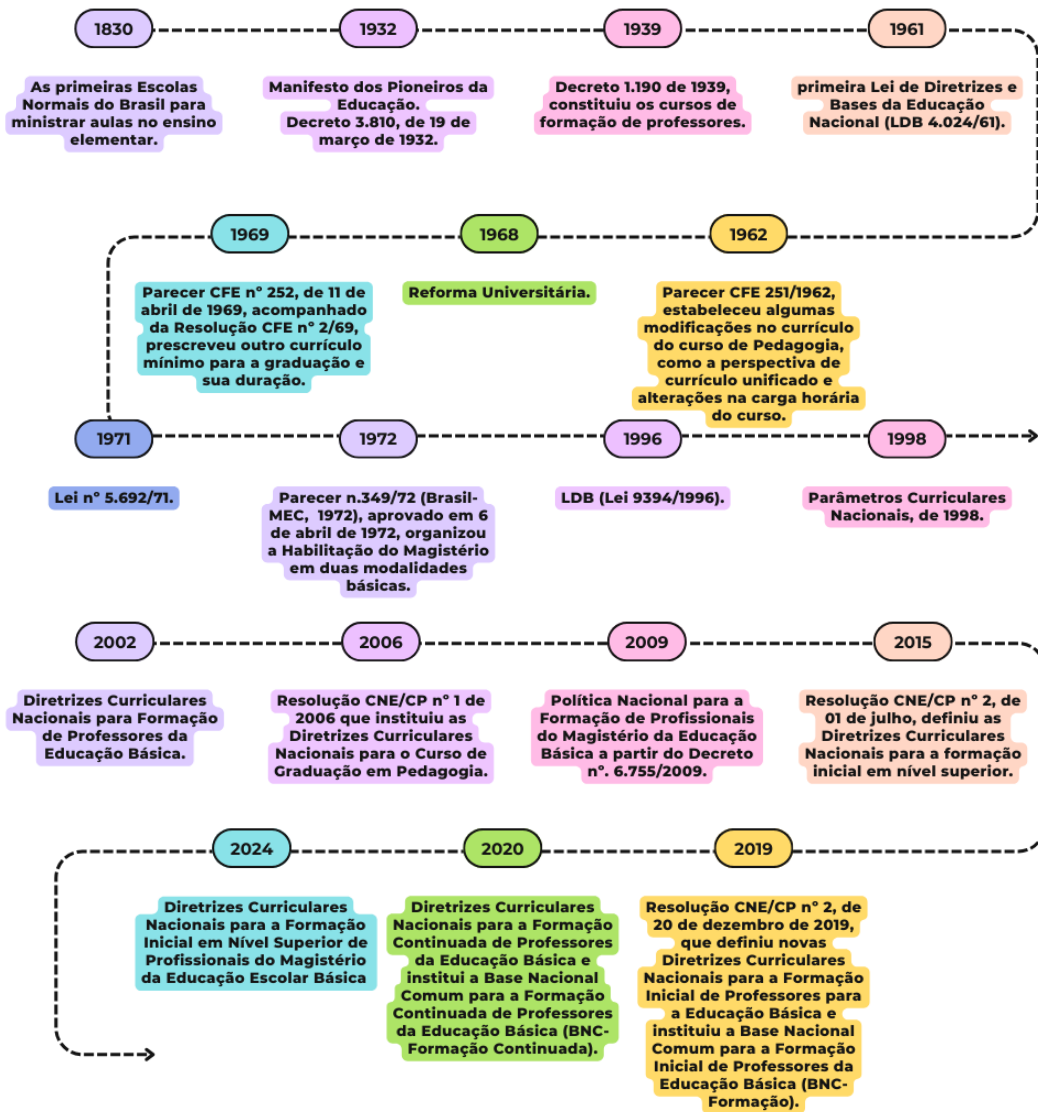
Ball (2001) ao falar sobre globalização remete ao processo conduzido pelas nações dominantes, formada por integração e trocas de mercadorias, saberes compartilhados, culturas e ideologias que circulam o contexto local. Uma rede de tensão entre o global e o local. Já o neoliberalismo, de acordo com Gentili (1996), vive mascarado, utilizando nova forma de dominação sob aparatos antigos, com isso articula novas estratégias com novos mecanismos de dominação.

Como diria Ball (2001), as “soluções mágicas” propostas pelos empresários da educação com seus discursos e práticas do mercado. Os termos ditos como “qualidade de ensino” estão inteiramente associados a lucratividade do mundo empresarial. Assim como, “formação para o mercado”, campo cada vez mais reduzido, “qualificação para o trabalho” e o sistema de meritocracia. “Um dos desdobramentos dos efeitos da globalização e das políticas assentadas nos princípios do neoliberalismo em educação é a pretensa preocupação com os direitos sociais” (Almeida, 2018, p.76).

A Figura 1 apresenta uma síntese das normativas e resoluções que foram explanadas nas subseções e fazem parte da trajetória política da formação de professores, constituem de forma conjunta e interligadas o que hoje é considerado formação e docência, formuladas e

reformuladas a partir da ressignificação e da luta, não só das entidades, mas também dos atores que atuam a política continuamente.

Figura 1 – Linha do tempo compondo as políticas a partir do ano 1830 a 2024



Fonte: feito pela autora (2024)

Destarte, o movimento que fiz nesta seção auxilia no sentido de compreender a produção das políticas de formação de professores e permite ainda visualizar a dinâmica entre questões sociais e econômicas que influenciaram nos contextos das políticas ao longo dos anos. Assim como, o movimento das políticas no cenário educacional, as idas e vindas das propostas curriculares. Portanto, foi possível estabelecer uma articulação entre o percurso histórico, as influências e os embates que preconizaram as políticas de formação de professores.

4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO DA BNC-FORMAÇÃO

Nessa subseção, evidenciarei os estudos produzidos sobre a BNC-Formação no Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir de uma aproximação à metapesquisa (Mainardes, 2018). Dessa forma, buscarei compreender como os pesquisadores se apropriam da política BNC-Formação produzindo sentidos a partir dos seus referenciais teórico-metodológicos. Além de identificar a temática investigada, o referencial teórico e as perspectivas epistemológicas caracterizadas nos artigos investigados, tendo como marco temporal o período entre 2019 e 2022.

Em seguida, logo após uma breve explanação das resoluções produzidas anteriormente à BNC-Formação, apresentarei o percurso de produção da BNC-Formação. Desse modo, analisarei os documentos que culminaram na proposta da política vigente, além de expor os discursos que influenciaram na tentativa de construção de um currículo unificado articulado à proposta da BNCC.

Por fim, apresentarei a análise da BNC-Formação em relação às concepções de docência e formação, que fazem parte das lutas de poder e significação em torno dos termos. Essa abordagem busca compreender os discursos que influenciam a política, e propõe um debate sobre como essas perspectivas reverberam na atuação dos profissionais da educação.

4.1 O que tem sido estudado sobre a temática: uma aproximação com a metapesquisa

Essa subseção busca, a partir de uma aproximação com a metapesquisa (Mainardes, 2018), discutir sobre a BNC-Formação, mediante a análise de como os pesquisadores se apropriam da política, produzindo sentidos a partir dos seus referenciais teórico-metodológicos. Além de buscar identificar a temática investigada, o referencial teórico e as perspectivas epistemológicas caracterizadas nos artigos investigados, tendo como marco temporal o período entre 2019 e 2022.

Nesse contexto, o presente estudo responde à aproximação de uma metapesquisa, proposto por Tello e Mainardes (2015) em seu Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE).

Considero que a metapesquisa é vista como uma medida de análise utilizada durante o processo da pesquisa em determinado campo do saber (Mainardes, 2018). Possui um viés que se diferencia dos estudos voltados à revisão de literatura, entre eles, estado da arte, estado do conhecimento e estado da questão. Ela compõe inúmeras categorias teóricas para análise de

enfoques epistemológicos, que abordam três elementos principais: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico (Mainardes, 2018, p.304). Nesse sentido, faz-se importante entender o processo de conceituação de metapesquisa, o qual está articulado à pesquisa sobre a própria pesquisa.

Uma contribuição intrínseca a essa metodologia é a melhoria das práticas de pesquisa, trazendo um rigor acadêmico aos estudos, tanto na área da educação, quanto em outras áreas do conhecimento.

A metapesquisa está relacionada à mudança de olhar investigativo do autor, tornando-lhe mais crítico e construtivo, possibilitando o questionamento sobre a sua própria temática, seus métodos utilizados e os referenciais fundamentados. Mainardes (2018) instiga ao investimento na análise dos fundamentos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional, para o amadurecimento do campo.

Para dar continuidade ao percurso metodológico aqui delineado, apresento as seguintes etapas: o processo de análise dos artigos e categorização dos elementos teórico-epistemológicos, organização e sistematização da amostra e leitura. Inicio o percurso metodológico com a definição do tema, etapa na qual delimito o tema da pesquisa. Assim, procuro desenvolver uma pesquisa da temática central, o que está sendo produzido e dialogado sobre a política da BNC-Formação.

A partir disso, sigo para a segunda etapa da pesquisa, a busca e a seleção de fontes e descritores. Assim, realizo a pré-análise, selecionando as fontes mais relevantes para a análise do tema da pesquisa, centrando a busca ao Portal de Periódicos CAPES, sob o marco temporal entre 2019 a 2022, que inicialmente foi pensado de 2016 a 2022, porém, não foi localizado nenhum artigo publicado anterior à Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Utilizo o repositório CAPES, por ser uma plataforma gratuita, que se constitui de um repositório de materiais científicos bastante amplo e que tem servido de referência para outros acervos e pesquisas. Desta forma, constituem-se de um excelente recurso para levantamento de bibliografia, autores e pesquisas que auxiliam no processo de revisão de literatura, assim como a metapesquisa.

Inicialmente, planejamos realizar a investigação utilizando dois repositórios: SCIELO e CAPES. No entanto, ao realizar a busca na SCIELO, em 6 de junho de 2023, encontrei 14 artigos, dos quais apenas 7 mencionavam a palavra *BNC-Formação*. Após a leitura dos resumos e a análise dos textos na íntegra, constatei que apenas um desses artigos tinha a *BNC-Formação* como objeto de estudo, sendo, portanto, relevante para a investigação. Diante disso, decidi concentrar a discussão exclusivamente nos artigos encontrados na CAPES.

Dentre os dois acervos os descritores utilizados foram os mesmos. Nesta investigação utilizei os seguintes descritores para a busca: BNC-Formação AND Base Nacional Comum de Formação de Professores. No mesmo dia em que foi feita a busca na SCIELO, foi realizada também na CAPES, sendo encontrados 28 artigos, dos quais, porém, apenas 6 despertavam o meu interesse, sendo finalmente analisados, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Dados dos artigos analisados

Nome dos autores das pesquisas	Nome dos artigos investigados	Periódicos	Ano da publicação
Adrinelly Lemes Nogueira; Maria Célia Borges.	A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores	RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional	2021
Diomar Caríssimo Selli Deconto; Fernanda Ostermann.	Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	2021
Mauro Tilton;	BNCC E BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo	Roteiro	2022
Carolina Caporal Dantas Costa; Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.	O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência	Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores	2022
Amanda Regina Martins Dias; Paulo Gomes Lima.	As novas diretrizes de formação de professores no Brasil: análise da implementação da BNC-Formação no curso de Pedagogia	Anais de Colóquios de Políticas e Gestão da Educação	2022
Kallyane Kafuri Alves; Ana Lucia Cunha Duarte.	Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia	RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional	2022

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

Para seleção dos artigos, primeiro fiz a leitura do título e do resumo. Quando não encontrei os descritores nessas duas partes dos textos, fiz a busca na íntegra. Isso facilitou a seleção. A maior parte dos textos encontrados nas plataformas possuíam o objeto de estudo a BNCC, entre outras áreas do conhecimento, como, a física e a educação ambiental.

Na terceira etapa foi feita a leitura, análise dos artigos selecionados e sistematização das informações. Essa etapa se caracteriza como exploração do material. Li os textos na íntegra e busquei analisar e investigar aspectos mais eminentes com base na metapesquisa: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico. Utilizando, assim, as categorias para o processo de tabulação.

As categorias surgiram após toda a leitura do material e foram articuladas com as categorias apresentadas na metapesquisa propostas por Mainardes (2018): Temática da pesquisa; Tipo de pesquisa; Perspectiva epistemológica; Posicionamento epistemológico; Enfoque epistemológico; Análises e argumentações; Abrangência: local, regional, internacional/global; Nível de abstração: descrição, análise, compreensão; Citações.

Entretanto, nesse presente trabalho, utilizo apenas três categorias apresentadas por Mainardes (2018) que se articulam ao objetivo do texto, a saber: Temática da pesquisa; Tipo de pesquisa, a (pesquisa empírica, teórica, bibliográfica, comentários ou críticas); Perspectiva epistemológica; O autor explicita uma perspectiva epistemológica? • Há uma seção destinada à apresentação do referencial teórico ou este é apresentado ao longo das análises? • Quais autores são citados no referencial teórico? • Quais os marcos teóricos (conceitos) que aparecem no texto? • Há evidência de uma teorização combinada, adicionada ou ausência de teorização? (Mainardes, 2018)

Assim, após a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos, que permitiram conceber as principais temáticas que se encontram nas pesquisas. Uma vez selecionados os artigos, fiz a leitura de forma mais aprofundada, para identificar os pontos-chaves, objetivos de pesquisa, foco das análises, referenciais teóricos e principais resultados encontrados pelos autores, de forma a compreender o que esses textos sinalizavam como essencial a ser discutido acerca da Base, quais foram seus argumentos e críticas e como estão caracterizando a formação proposta, no que se refere a possíveis lacunas ou desafios.

Nessa procura, busquei compreender as principais ideias, conceitos e argumentos apresentados pelos autores. A articulação da fundamentação teórica escolhida e a metodologia delineada pelo autor, possibilitou uma melhor compreensão dos sentidos produzidos sobre a política da BNC-Formação. Essa etapa pode ser considerada a mais complexa, pois precisa de um olhar mais amplo sobre as diversas perspectivas teórico-metodológicas. Nesse contexto, se torna além de complexa, desafiadora, pois boa parte das literaturas não descrevia de forma clara e objetiva os seus enfoques, produzindo lacunas nesta parte científica dos textos.

Ao final, na última etapa, fiz a análise qualitativa dos dados e interpretação dos resultados, buscando, assim, a compreensão dos sentidos e significados produzidos a partir do

seu referencial teórico-metodológico, a fim de culminar com o objetivo geral do texto. O foco não é fazer um relato, um resumo ou fichamento dos aspectos encontrados nos artigos, mas compor um conjunto de enfoques e interpretações que, a partir da minha compreensão sobre a formação dos professores e a BNC-Formação, permita contribuir um campo de diálogo científico acerca dessa temática. Além disso, esses procedimentos possibilitaram identificar o que se tem produzido sobre o tema.

Por fim, com base no que foi destacado na seção, acentuo o percurso metodológico vivenciado nesse estudo, e mesmo sabendo que os resultados representam um número mínimo do que se é vivenciado e produzido sobre a BNC-Formação, o estudo é essencial para a produção do conhecimento entre as políticas de formação de professores que atingem o âmbito educacional.

Como resultado encontrado, ao analisar os seis artigos propostos, observo a postura crítica e seus argumentos contra a política. O caráter neoliberal encontrado na política curricular de formação de professores, que se caracteriza como neotecnismo, junto à perspectiva de privatização, auxilia a meritocracia e a responsabilidade projetada nos profissionais da educação, além da pedagogia comportamentalista. Por conseguinte, os discursos são apresentados ao longo das pesquisas, alertando o caráter controlador da Base.

Assim, é possível observar que os pesquisadores inter-relacionam a política com a lógica empresarial, trazida por nuances internacionais, por trás da voz do reformismo educacional que enfatiza a qualidade e eficácia da educação. A forma de argumentação dos pesquisadores está na maioria das vezes aliada à perspectiva histórica, trazendo o contraponto de outras diretrizes publicadas anteriormente à Base.

Ao esmiuçar e fazer análise da política, compreendem que a noção de competências denuncia o perfil reducionista da formação via espelhamento BNC-Formação – BNCC. Entre outros achados, o perfil pragmatista sob a concepção de prática dissociada da teoria. Muitas vezes caracterizada pelos autores como padronização como tentativa de controle, implicando no caráter prescritivo e instrumental da formação.

4.1.1 Temática da pesquisa

As temáticas das pesquisas variam de acordo com os autores, porém possuem um caráter crítico sobre a BNC-Formação. Assim, a maior parte traz o nome da política logo no título do artigo.

A primeira temática a ser investigada é “A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores”. O texto traz uma perspectiva crítica sobre a Base, refletindo acerca dos impactos causados na formação continuada dos professores. Nesse sentido, o artigo se delinea nos estudos das recentes políticas de formação de professores, logo faz a articulação dessas políticas aos atuais pressupostos mercantilistas. Além de defender que a política investigada traz malefícios à formação continuada e é prejudicial ao ensino público de qualidade (Nogueira e Borges, 2021).

Assim, as autoras do texto fazem uma análise crítica do documento base reforçando a ideia de importância da leitura e investigação da política, principalmente por parte dos educadores, ressaltando ainda a relevância do papel das organizações sociais de entidades na luta por direitos dos docentes e a defesa da educação pública.

O artigo intitulado “Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente” traça um cenário de investigação dos principais aspectos envolvidos nas críticas feitas por outros autores, por meio da metodologia de revisão de literatura. A sua temática principal está vinculada à problematização das novas diretrizes, trazendo em seu texto as discussões acerca do tema, além de alertar para os retrocessos na formação de professores.

A análise final do texto faz referência ao caráter retrógrado da política em busca de um modelo progressista (Deconto e Ostermann, 2021). Assim, ressalta a importância de compreender o passado e as lutas enfrentadas até o presente momento, e de atentar para o futuro, olhando de forma reflexiva os problemas e suas consequências. Os autores utilizam a revisão como metodologia, e um dos resultados encontrados foi a articulação entre os temas e a recorrência de temática entre vários trabalhos. Esse resultado encontrado é semelhante ao que observei durante a construção da metapesquisa.

O autor Titton (2022) discorre sobre a temática da BNCC e BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo. O artigo em questão se diferencia um pouco dos demais investigados por trazer essa perspectiva das escolas do campo. Ele discute sobre os movimentos sociais acerca das consequências das políticas investigadas.

A pesquisa tende a apresentar aspectos formativos contidos nos documentos, trazendo uma perspectiva histórica dos textos em articulação com as escolas do campo. Nas suas considerações finais, compreende os desafios e problemáticas para não implementação das políticas, a fim de contribuir com a emancipação humana. Assim, busca uma formação pautada nas exigências e necessidades sociais da classe trabalhadora (Titton, 2022, p. 25).

A quarta temática a ser discutida é “O processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência”, no qual as autoras fazem uma análise do documento sob o viés do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992) e da pesquisa qualitativa. Logo, apresenta a contribuição da união entre esses dois elementos para análise das políticas educacionais.

De acordo com a abordagem teórica escolhida para a tessitura do artigo, as autoras destacam a importância de uma análise crítica e aprofundada das políticas, perpassando os processos macro e micro em diferentes contextos. O texto compreende as subjetividades produzidas pelos atores sociais participantes desde o processo de construção até o processo de formulação (Costa; Gonçalves, 2022, p. 21).

A próxima temática investigada discute a política no curso de pedagogia, “As novas diretrizes de formação de professores no Brasil: análise da implementação da BNC-Formação no curso de Pedagogia”. Por se tratar de uma pesquisa que utilizou a metodologia de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados, “a análise focou na compreensão das falas dos docentes sobre a implementação das novas diretrizes, investigando a preparação docente para o exercício da profissão” (Dias; Lima, 2021, p.1).

Como se tratava de uma pesquisa em andamento, não possui resultados concretos em suas considerações, entretanto, possui uma perspectiva sobre a qualidade social da educação. A todo momento, os autores deixam claro que, por ser uma legislação publicada recentemente e por ser uma pesquisa inconclusa, suas perspectivas e visões podem obter outros direcionamentos. Um dos pontos reiterados pelos autores foi o distanciamento da universidade e a educação básica diante da proposta da política. Além do documento possuir a estruturação semelhante à BNCC, formada por prescrições e abordagem de competências e habilidades.

Por fim, trago a temática que discute os efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia. “O texto se propõe a analisar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020 e problematizar como se constitui as concepções de Gestão na Educação Infantil nas diretrizes para formação de professores” (Alves; Duarte, 2022, p.1). Com base nisso, os resultados encontrados na pesquisa se resumem a defesa da permanência do curso de formação inicial para formação dos docentes, sem divergências trazidas pelas políticas entre a docência integral e articulada.

A pesquisa compreende o documento como tentativa de padronização do currículo, dificultando, assim, a articulação do conhecimento. Nesse sentido, evidenciam a descontinuidade entre a formação inicial e formação continuada, a responsabilização individual dos professores e técnicas de saber-fazer (Alves; Duarte, 2022). A preocupação das autoras se

dá, também, na Gestão Escolar proposta pela Base passando por ameaças desde a formulação até as práticas do estágio.

Destarte, as temáticas trazidas ao longo desse tópico se assemelham por trazer um viés crítico e analítico da política. Fazem, assim, referência ao caráter engessado das novas diretrizes, além de utilizarem a perspectiva histórica como forma de argumentação e estudo da análise. A seguir trarei uma compreensão sobre os percursos metodológicos e as abordagens utilizadas nas pesquisas investigadas.

4.1.2 Tipo de pesquisa

No segundo tópico da seção analisada nos documentos, foquei nos aspectos metodológicos. Evidencio que nessa etapa o objetivo não é detalhar o que foi proposto nos textos, pois meu interesse é de compreender os percursos metodológicos escolhidos pelos pesquisadores e de suas produções, para conseguir atingir seus objetivos. Para tanto me detive nos aspectos metodológicos da Pesquisa: abordagens utilizadas, os principais métodos e procedimentos que foram utilizados para coleta de dados, sujeitos e contextos presentes.

As abordagens utilizadas nas pesquisas, em sua maioria, enquadravam-se na pesquisa qualitativa. No entanto, em alguns casos, os autores não especificaram a abordagem adotada, conforme apresentado no quadro abaixo. Nesse contexto, utilizei o sobrenome do autor e o ano da publicação para identificar os textos de forma mais sucinta.

Quadro 2 - Agrupamento dos trabalhos acadêmicos selecionados por categoria as abordagens da pesquisa enunciadas nos trabalhos.

Abordagens de pesquisa	Nome dos autores e o ano da publicação	Nº
Pesquisa qualitativa	Nogueira e Borges (2021); Tilton (2022); Costa e Gonçalves (2022); Dias e Lima (2021).	4
Não definido pelo autor	Deconto e Ostermann (2021); Alves e Duarte (2022)	2

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

O processo de identificação das abordagens nos textos demandou uma leitura sistemática. Dois dos textos não se identificaram com nenhuma das abordagens, apesar de que compreendo que os textos se propõem a uma abordagem qualitativa, pelo seu caráter subjetivo e contextual. Nesse viés, na maioria das pesquisas, ainda que se identificassem com a abordagem que se estava seguindo, não havia conceituação do que seria a abordagem qualitativa ou mesmo justificativa da escolha.

Sobretudo, senti dificuldade em caracterizar alguns caminhos metodológicos. Por muitas vezes, os autores não pontuam, textualmente, o tipo de investigação a que se propõe a delinear. Destas estavam os tipos de estudos, no qual dividi em dois principais: empíricas e teóricas (Minayo, 2009). No que se refere à produção empírica, encontrei apenas um texto, que não se identifica, porém faz referência à pesquisa realizada nos cursos de Pedagogia, com os coordenadores.

A técnica de coleta de dados apresentada no artigo é identificada como sendo a própria metodologia e os sujeitos da pesquisa são confundidos com o campo de investigação. O artigo cita sobre a utilização do instrumento como coleta de dados da entrevista semiestruturada com os profissionais da educação citados acima, feita nas instituições públicas e privadas no município de Sorocaba/SP, entre o período de 2019 a 2023 (Dias; Lima, 2021).

O restante dos estudos se enquadra na pesquisa descritiva, pois se embasa na análise das políticas curriculares de formação de professores, se classificando em bibliográfica e documental. A maioria dos pesquisadores tende a investigar a política propriamente dita, suas concepções e contextos.

As metodologias e os métodos utilizados nas pesquisas não foram propriamente descritos na maioria dos textos, o que dificultou a compreensão a respeito dos seus processos metodológicos. Deconto e Ostermann (2021) utilizaram a metodologia de revisão de literatura, a partir de busca feita na plataforma do Google Acadêmico, com os descritores: BNC-Formação; diretrizes formação professores 2/2019. Após o processo de exclusão, apenas 15 artigos permaneceram, os quais foram analisados a fim de compor um conjunto de elementos que permitisse organizar o debate científico em torno da temática (Deconto; Ostermann, 2021).

Para Costa e Gonçalves (2022), o percurso metodológico utilizado foi a união da pesquisa qualitativa com a abordagem do ciclo de políticas. Portanto, a metodologia está inteiramente articulada ao eixo teórico utilizado pelas autoras. Elas destacam uma seção apenas para explanação da pesquisa qualitativa, trazendo os principais autores que discorrem sobre a temática e associando ao ciclo de políticas.

Já o autor Titton (2022) apresenta a pesquisa dita qualitativa e de análise documental. Nesse cerne, traz estudos bibliográficos acerca do aspecto histórico e concepções que estão na base da constituição dos cursos de formação docente, ligadas à escola do campo.

Como apresentado na maioria dos artigos, a metodologia utilizada por Nogueira e Borges (2020) é de natureza qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Buscaram analisar a legislação, a partir dos apontamentos sobre a criação da política e as possíveis implicações no âmbito da formação continuada. Alves e Duarte (2022),

também, apresentam o mesmo percurso metodológico, análise documental e pesquisa do tipo bibliográfica.

Por fim, no que se refere aos aspectos epistemológicos, a abordagem qualitativa prevalece na descrição das produções, articulando-se à revisão documental e análise crítica. Nesse sentido, considero a necessidade de aprofundamento sobre questões metodológicas e teóricas na desenvoltura das produções como essenciais para o aprimoramento das pesquisas de cunho qualitativo.

4.1.3 Perspectiva epistemológica

Na análise dos seis artigos selecionados, desenvolvi uma discussão sobre a epistemologia de cada um. Além disso, considere a escolha dos autores por cada pesquisador como um elemento fundamental para a discussão e a relação com os aportes teóricos utilizados.

Os autores e as obras investigadas utilizam as referências como forma de validação das fontes escolhidas para ser realizada a crítica da política. Tudo isso foi levado em consideração na parte da exploração dos materiais, como as argumentações são impostas, as tessituras das críticas e a vinculação dos contextos. Nisso percebo alguns pontos que devem ser destacados. O primeiro é a ausência de um referencial teórico bem delimitado. Isso interliga ao segundo ponto observado, a pouca presença da literatura internacional como aporte teórico. E, por fim, a escassa conceituação dos termos, como, por exemplo: política, formação, currículo, entre outros termos citados nos textos.

Uma das lacunas encontradas é a escassa referência de textos que discorram sobre a temática para servir como base para os pesquisadores. Por ser uma temática relativamente nova no cenário acadêmico, o suporte epistêmico reflete a problemática. Diante desta discussão inicial, a análise dos textos considera os principais enfoques da metapesquisa, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

A maior parte dos trabalhos analisados não identifica a perspectiva epistemológica que utiliza para embasar a discussão. Pensando nisso, destaco os principais autores que foram citados, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Dados dos artigos

Nome dos artigos investigados	Principais autores citados no texto
A BNC-Formação e a	Oliveira; Souza; Perucci, 2018; Dourado, 2016; Freitas, 2020; Guedes, 2018; Davies, 2018; Dourado, 2015; Volsi, 2016; Bazzo; Scheibe, 2019; Anadon,

Formação Continuada de professores	Gonçalves, 2018; Gatti, 2008.
Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente	Aguiar; Tuttman, 2020; Coimbra, 2020; Zancan; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020; D'Ávila, 2020; Lavoura; Alves; Santos; Junior, 2020; Gonçalves; Mota; Anadon, 2020; Costa; Mattos; Caetano, 2021; Pires; Cardoso, 2020; Baldan; Cunha, 2020; Freitas 2012; Bazzo; Scheibe, 2020; Reis; Gonçalves, 2020; Aguiar, 2018; Aguiar; Dourado, 2019; Severo; Pimenta, 2020; Oliveira; Jesus, 2020; Fichter Filho, Oliveira E Coelho, 2021; Santos; Ferreira, 2020; Taffarel, 2019; Deconto; Cavalcanti; Ostermann, 2016; Fourez, 2003.
BNCC E BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo	Evangelista; Fiera; Tilton, 2019; Mézsáros, 2005; Sacristán, 2000; Saviani, 2008; Caldart, 2000; Tilton, 2010; Carvalho, 2011; Anhaia, 2018; Vendramini, 2008; Fernandes, 1966; Freitas, 2014; Antunes, 2018; Evangelista, 2021; D'agostini; Tilton, 2014.
O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência	Silva, 2020; Hypólito, 2011; Gonçalves, 2020; Albino E Silva, 2019; Kuenzer, 1998; Mainardes, 2006; Lopes E Macedo, 2011; Bowe; Ball; Gold, 1992; Shiroma e Evangelista, 2018.
As novas diretrizes de formação de professores no Brasil: análise da implementação da BNC-Formação no curso de Pedagogia	Guedes, 2020; Dourado, 2015; Draibe, 2001; Calvacanti, 2007.
Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia	Bakhtin, 2006; Freire, 2001; Silva, (1999); Romanelli, (2005); Brzezinski, 1996; Ferreira, 2012; Saviani, 2007; Duarte, 2008; Libâneo, 1998; Scheibe, 2010; Aranha, 1996; Cardoso; Farias, 2020; Dourado E Siqueira, 2019; Zanotto E Sandri, 2018; Alves; Vieira, 2021; Rebuá, 2020; Fiorin, 2006; Freire, 1987.

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

Após fazer o quadro, que destaca os principais autores citados nos artigos investigados, analiso que alguns dos referenciais são utilizados em mais de um texto.

A maior parte dos pesquisadores, por mais que apresente citações diretas e indiretas com autores citados no quadro 2, não explicita uma perspectiva epistemológica, assim como não descreve uma seção destinada à apresentação do referencial teórico. Nesse contexto, o referencial é apresentado ao longo das análises. Os nomes presentes no quadro acima subtemem-se que sejam o referencial teórico utilizado pelos autores. Consequentemente, essa

lacuna, ou não detalhamento do referencial, dificultou durante a análise dos enfoques epistemológicos da pesquisa.

Destaco dois textos que ressaltam o referencial teórico, além de apresentar os marcos teóricos (conceitos). Assim, o primeiro a ser analisado é o texto “Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia”, o qual sustenta as análises com o referencial teórico freireano e bakhtiniano, a partir dos conceitos de polissemia, historicidade e dialógica (Freire, 2001), forças centrípetas e centrífugas (Bakhtin, 2006). Portanto, a abordagem teórica que os autores utilizam é o materialismo histórico-dialético. “Ao fazer isso, busco a observação das forças centrífugas e centrípetas, com identificação dos movimentos em curso que contribuem na formação de seres humanos e que repercutem em alterações na sociedade” (Alves; Duarte, 2022, p.3).

Outro texto analisado que identifica de forma clara o seu referencial teórico é “O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência”, o qual constrói uma análise da política a partir do contexto de influência, presente no ciclo de políticas de Ball e colaboradores. Assim, utiliza como ferramenta teórica-analítica a abordagem do ciclo de políticas: “Destaca-se aqui que a abordagem do ciclo de política se apresenta enquanto uma grande contribuição para a análise de políticas públicas já que busca compreender os contextos de forma multifacetada” (Costa; Gonçalves, 2022, p.18).

Considerando que o percurso de uma pesquisa não está dado de antemão e que, portanto, não pode ser “replicado” indistintamente, Maknamara e Paraíso (2013) defendem que o exercício consiste em construir novos itinerários que se articulem aos objetos de estudo que propus, ainda que isso implique em ressignificar os modos de fazer pesquisas existentes. Por conseguinte, as estratégias metodológicas aqui apresentadas não se constituem como algo fixo, determinado, mas, ao contrário, reconhecem a dinamicidade do percurso de pesquisa no qual o pesquisador reflete e atualiza suas proposições metodológicas, num movimento contínuo de articulação com a teoria, de forma que aquelas possibilitem cada vez mais a percepção e a compreensão das múltiplas dimensões que constituem o problema de análise.

Concluí que, ao longo do período de análise dos artigos com base nos seus referenciais teóricos utilizados, senti dificuldade em identificar abordagens e perspectivas teóricas que os autores se situavam, por falta da anunciação dentro dos artigos. Assim, na maior parte das produções, os pesquisadores apenas faziam citação dos autores que conceituaram termos ou criticavam a própria política. Isso dificultou a compreensão do campo epistemológico no qual os autores se identificavam.

Dando continuidade a dissertação, na próxima subseção, farei uma breve explanação das resoluções produzidas anteriormente à BNC-Formação, apresentarei o percurso de

produção da BNC-Formação. Assim, analisarei os documentos que culminaram na proposta da política vigente, além de expor os discursos que influenciaram na tentativa de construção de um currículo unificado articulado à proposta da BNCC.

4.2 Processos de construção da Base

Nessa subseção, apresentarei os documentos legais que antecederam a BNC-Formação, analisarei as resoluções e os sentidos propostos em cada texto, para compreensão do cenário que estava sendo articulado à política. Assim, observarei os discursos que legitimaram a produção e efetivação do currículo unificado, nacional e padrão voltado para formação em prol da aplicabilidade da BNCC.

Iniciarei a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores anteriores à BNC-Formação, sendo estas as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002) e a nº 02/2015 (Brasil, 2015).

No Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é possível observar uma arena de disputas envolvendo a formação de professores que vem sendo desenvolvida nos últimos anos. Durante o seu governo deu-se início ao que posso compreender de movimentos a favor da adequação do profissional docente às demandas do mercado de trabalho, vistas no texto oficial da Resolução CNE/CP nº 01/2002.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002). Apresenta um complexo de princípios e procedimentos para servir como organização curricular e institucional dos estabelecimentos de ensino. A resolução, que é composta por 7 páginas e 19 artigos, foi o primeiro documento a tratar, especificamente, da formação de professores.

Em seu texto oficial apresenta-se como modo de preparo para formação trazendo princípios norteadores, como a competência, a coerência entre prática e formação e a pesquisa. Ao longo do documento, o termo “competência” é citado inúmeras vezes, principalmente no art. 6º:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento

pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2002).

A menção das competências remete ao princípio norteador da proposta pedagógica dos cursos, da atuação profissional, da avaliação e da gestão das IES. As competências estão associadas à certificação de compromisso docente e processos de avaliação.

Nesse sentido, a formação está interligada ao foco nas competências, ou seja, “a serviço do desenvolvimento de competências” (p. 4). Além desse termo, outros aparecem para validar a proposta política, como “as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade” (p. 4), no qual se objetiva a responsabilização da instituição formadora pelo sucesso dos alunos.

Os discursos se coadunam em relação à formação por competências e a avaliações, remetem a algo indissociável e necessário a ser aplicado pela instituição formadora. Na sequência, o documento referencia a matriz curricular dos cursos, que, mesmo sendo “competência da instituição” (p. 5), deve seguir eixos articuladores, limitando a autonomia universitária.

Nesse contexto, a formação continuada é apenas mencionada uma vez ao longo do documento, “na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (p.6), evidenciando a falta de discussão sobre a temática e nível de importância para política.

Um dia depois, foi aprovado o complemento da política, a Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu “a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (Brasil, 2002). A política propôs a integralização da carga horária dos cursos de licenciatura, articulando a teoria e prática propostos no projeto pedagógico. Logo, a duração deve contemplar três anos letivos e 2800 horas divididas em prática como componente curricular, estágio supervisionado, conteúdos curriculares e atividades acadêmico-científico-cultural.

A política causou revolta nas entidades científicas e acadêmicas, tais como a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), que se posicionaram contrários à Resolução de 2002.

A ANFOPE (2002) no documento “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo” descreveu sua indagação ao conteúdo

exposto no documento e acreditava que o seu objetivo era mascarar as instâncias escolares e elevar os índices educacionais. Além disso, associou o termo “competências” a “uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho” (p. 22), articulada ao “Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências” (p. 09).

No que concerne à política, há uma tentativa de impor uma perspectiva pedagógica a ser adotada em programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos professores. A proposta política se trata de um reducionismo a prática e técnicas que serão atendidas de acordo com as competências, inseridas no currículo e nas avaliações dos cursos.

A concepção adotada no documento apresenta um discurso de formação sendo orientada por formação limitada e inteiramente instrumental associada ao capitalismo e as exigências globais, atendendo a interesses do mercado.

Após 13 anos, durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff, a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 revogou a resolução anterior, CNE/CP nº 01/2002. A Resolução “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p. 1). Logo, apresenta uma nova perspectiva epistemológica sobre a formação, voltada à criticidade e à valorização docente, distante daquela apresentada pela resolução anterior.

Com o apoio e a participação das associações, dos sindicatos, dos centros formadores e das entidades científicas e acadêmicas, tais como ANPAE, FORUMDIR e ANFOPE, o documento foi amplamente debatido em audiências públicas, possibilitando a discussão em torno da formação docente e a valorização profissional, servindo também como fortalecimento da política.

O documento inicia fazendo algumas considerações, dentre elas, afirma que “a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira” (p. 1), sobretudo pela complexidade da educação. Além disso, considera que “a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional” (p. 1).

Outro fator importante a ser considerado pelo documento é a articulação entre as DCN para Formação Inicial e Continuada e as DCN para Educação Básica. Nesse sentido, pode-se perceber o movimento de alinhamento entre as instituições formativas universitárias e as escolas, a formação para o ensino infantil.

Nesse viés, o documento apresenta a noção de base comum nacional para formação inicial em uma das suas considerações, além de trazer princípios norteadores, como: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;” (p. 2).

Logo após, inicia uma discussão, bastante visualizada ao longo do documento, que é a articulação entre a formação inicial e continuada, assim como a graduação e a pós-graduação sendo alinhadas como objetivos centrais para formação, trazendo como princípio pedagógico a pesquisa e extensão como essencial ao exercício docente.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p.3).

A formação inicial e continuada é um processo dinâmico e complexo, que envolve a valorização profissional e deve estar articulada com a colaboração dos entes federados nos respectivos sistemas de ensino. Aqueles beneficiados desse processo são os profissionais do magistério da educação básica, que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas.

Para explicitar termos como “exercício docente” ou “prática docente”, o texto apresenta a concepção adotada sobre docência, que está associada a

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 2).

O exercício da docência está vinculado às dimensões técnicas, políticas e estéticas, assim como o domínio de conteúdos e as metodologias utilizadas, buscando a ampliação e o aprofundamento das diversas visões e a atuação do profissional docente.

O texto também aborda sobre o currículo “como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão (...)” (Brasil, 2015, p.

2). Consoante ao pensamento de Lopes e Macedo (2011), pode-se observar que a compreensão presente no texto supõe o currículo como espaço de criação de sentidos dinâmicos e contextuais, articulados ao processo de identidade do leitor/ator.

Nesse sentido, a ideia de realidade dos sujeitos como contribuição para construção do currículo é vista com mais ênfase, sobretudo a forma de contextualização dos jovens, adultos e crianças sobre as relações entre “a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;” (Brasil, 2015, p. 2).

Por fim, outro ponto a ser considerado é a valorização docente e a importância do profissional do magistério, através da garantia de formação inicial e continuada para os professores, plano de carreira, salário justo e condições dignas de trabalho. Fatores primordiais para um bom funcionamento da educação.

Partindo para as disposições gerais do texto, este afirma que a Resolução define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (p. 2).

Um dos termos utilizados para certificação da política é “padrão de qualidade” (p. 3) que está associado no texto com a avaliação em larga escala, “como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (p. 3).

Dentre as concepções apresentadas, a Resolução entende por educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (p. 4). Para que essa educação seja viabilizada é necessária à sua contextualização, de modo sistemático e sustentável, através de processos pedagógicos articulados às áreas de conhecimento.

A Resolução cita alguns princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre eles:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos,

contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (Brasil, 2015, p. 4-5).

Para que esses princípios sejam cumpridos é necessário a formulação do projeto de formação, buscando uma maior “inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;” (p. 5). Além disso, as instituições de ensino superior “deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida” (p. 5). Mais uma vez, a Resolução emprega o termo “padrão de qualidade” para se referir a algo devidamente certificado ou bem avaliado no contexto da formação.

No segundo capítulo, o documento apresenta a base comum nacional, um princípio norteador para o trabalho docente. Já no terceiro capítulo traça um perfil de egresso ideal para atuação docente, que “deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional” (p. 6). Um egresso preparado e instruído “para compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (p. 8).

Sobre a formação inicial do magistério para educação básica, a Resolução inicia no art. 9 apresentando os cursos que fazem parte da formação inicial. Logo após dispõe que as instituições formadoras definirão no seu projeto os meios para o desenvolvimento da formação articuladas às políticas de valorização e à base comum nacional, que compreende o exercício da docência e da gestão na educação e, para isso, requer um “projeto com identidade própria do curso de licenciatura” (p. 9). Nesse sentido, a política dá certa autonomia para os cursos produzirem seu projeto de acordo com a realidade da instituição e daqueles que compõem.

Entretanto, devem seguir alguns núcleos orientadores:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular; (Brasil, 2015, p. 10).

Sobre a estrutura e o currículo destinados à formação pela Resolução, consideram a complexidade e multirreferencialidade dos estudos, afirmam a necessidade da formação para o exercício integrado e indissociável da docência, estruturando-se a partir de uma “base comum nacional”. Nesse sentido, os cursos terão 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, ou seja, serão 8 semestres, 4 anos.

O texto ainda fala sobre o processo do curso, dispondo que deverá ser garantida “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (p. 11).

Assim, a Resolução compreende a formação continuada como

dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p.13).

Nesse sentido, a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional, que se dá a partir da oferta “de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica” (p. 14). O texto prevê ainda que

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (p. 14).

Para que ocorra a formação continuada dos professores é necessária a valorização do exercício docente. Para isso, a Resolução formula o VII capítulo compelindo os sistemas de ensino, as redes e as instituições educativas à responsabilidade pela produção e implementação de políticas voltadas a valorização dos profissionais, que assegurem a formação, além de outros benefícios, como o plano de carreira, de acordo a legislação específica, e preparação para atuação:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e

aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015, p. 11).

Nesse conseqüente, a formação está atrelada às diversas formas de valorização do profissional como: “convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares” (p. 15).

É importante destacar que há uma ausência do termo “competência” no texto, em contrapartida, o documento apresenta pontos fundamentais para pensar a formação, que são a criticidade e reflexão, a estrutura e organização social, o contexto de alunos e professores, a interpretação, a prática docente eram incentivados e, ainda, destaca a importância da criação de espaços que permitissem tais reflexões e encontros.

No final de 2018, o MEC publicou a versão preliminar da BNC para a formação de professores, o documento coloca como seu objetivo “não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos”, mas também indica que deve “contribuir para a articulação e coordenação de políticas e de ações educacionais” com o objetivo de “desenvolvimento da oferta de Educação Básica de qualidade” (Brasil, 2018, p.8). Com essa versão aconteceu a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) referente à formação dos professores.

Logo após, foi aprovada a nova resolução para formação de professores, a Resolução nº 01, de 2 de julho de 2019 “altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2019, p. 1). Ou seja, a seguinte resolução revoga a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019, p. 1).

O documento inicia com algumas considerações, no sentido de que os currículos dos cursos de licenciatura deverão ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estabelece ainda um prazo de dois anos para que os cursos se adequem à Base. Essa

política incentiva a articulação e a organização dos processos formativos voltados à BNCC, principalmente envolvendo a formação de professores para Educação Básica.

Assim, são previstas “as aprendizagens essenciais” que estão contidas na BNCC para os estudantes e devem ser inseridas nas “competências profissionais” dos docentes. Nesse conseqüente, a formação docente está articulada ao desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC, segundo o documento. Para que possa compreender essa articulação e as demandas, é preciso observar o próprio texto da BNCC. As chamadas aprendizagens essenciais são apresentadas como um discurso de capacitação e validação da formação, resultando no engessamento da docência e na tentativa de estabelecer meios para a construção de um perfil idealizado de professor.

Por vez, um dos objetivos da BNCC é influenciar a “formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 6). Contextualizando, a ideia de base para a educação básica se deu desde a Constituição Federal de 1988, cujo art. 210 prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Também a LDB regulamenta uma Base Nacional Comum para educação básica, posteriormente fortalecida pela PNE 2014-2024 que fixa, na meta 7, a estratégia de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos” (Brasil, 2014).

Com a sua homologação em 2018, a BNCC passa a orientar todas as modalidades da Educação Básica em meio a um cenário não favorável à sua implementação através dos grupos, dos movimentos e das associações ligadas ao setor educacional, os quais apontavam que o documento apresentava caráter reducionista do currículo e formação.

Assim como a Base para formação de professores, a BNCC apresenta “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p.7), de forma engessada e normatizada. Além disso, propõe 10 competências, conhecidas como “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

De acordo com Lopes (2019, p. 69), a noção de formação por competências é questionável, pois submete a educação a um “registro instrumental de um saber-fazer”. As competências apresentadas nos dois documentos envolvem o desempenho e a busca pela qualidade educacional, mensurada pela avaliação externa.

O discurso da BNCC avança na articulação discursiva em defesa da qualidade da educação em torno da definição curricular para a educação básica, significada como oportunidade de também definir o currículo da formação docente apontando para a centralidade da docência, como discurso presente ao longo das últimas décadas nas agendas políticas de currículo. Nesses discursos, atribui-se ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso na sua concretização e êxito. (Frangella; Dias, 2018, p.11).

Baseada no discurso da BNCC, que traz uma tentativa de formular o currículo comum, a autora Lopes (2018) problematiza a noção de currículo comum produzido nacional, contrário à própria Constituição que incita a responsabilidade dos estados e municípios. Ou seja, os “entes federados (municípios e estados), com graus de organização e de financiamento mais ou menos estruturados, demandam do Ministério da Educação orientações curriculares mais detalhadas, com o argumento de que se sentem incapazes de elaborar suas próprias propostas curriculares” (Lopes, 2018, p. 24).

Nessa perspectiva, contraditório é pensar num âmbito geral algo tão particular e plural que é o currículo, o qual “não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas” (Lopes, 2018, p. 24). O discurso da BNCC como política nacional e comum a todos faz referência aos estudantes como se fossem todos iguais, propondo a mesma proposta curricular e orientação pedagógica, marginalizando uma discussão fundamental para educação que é a desigualdade social.

Nesse sentido, “se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (Lopes, 2018, p. 25). O impacto que a política da BNCC gera nos currículos e principalmente na formação é enorme, construindo o discurso salvacionista da base como fomentador da qualidade da educação. “A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem” (Lopes, 2018, p. 26), consequentemente associada aos resultados positivos nos exames de larga escala.

Essa ideia de educação mensurada e engessada proposta pela base é contestada por Lopes (2018, p. 26), quando afirma “educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontrolláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança”. Assim, acredito que “as políticas curriculares podem ser pensadas na

escola, se houver valorização dos professores e financiamento adequado para a educação” (Macedo, 2018).

Acredito, também, que a política não se constrói e se desfaz apenas nos documentos oficiais, está em todo lugar onde ocorrerem múltiplas interpretações e produções de sentidos. Assim, “a escola não pode ser vista como receptáculo de políticas pensadas longe de seu contexto, tendo a função somente de executar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado em outros lugares” (Santos; Oliveira; Silva, 2017, p. 172).

Assim, de acordo com Lopes (2019, p. 61), “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender as demandas e necessidades que não são homogêneas”, de modo que inviabiliza a BNCC como documento para atender os diferentes desafios que uma escola enfrenta.

Voltando à Resolução CNE/CP nº 02/2019, ela cita três competências a serem seguidas: “conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional” (p. 2). Além, disso, expõe os fundamentos da formação docente: “I- a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II- a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação” (p. 3).

O texto explicita princípios relevantes à formação, como por exemplo: a formação para todas as etapas e modalidades da EB; o direito à educação de qualidade; a valorização da profissão docente; colaboração entre os entes; a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática, assim como ensino, pesquisa e extensão; equidade no acesso à formação inicial e continuada, além da sua articulação; entre outros princípios.

Nessa perspectiva, o documento afirma que as aprendizagens prescritas na BNCC devem fazer parte da organização curricular dos cursos de formação docente, assim como princípios norteadores, dentre eles, o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes articulados à prática considerados indispensáveis ao exercício da docência. Outro ponto a ser discutido é a avaliação da qualidade dos cursos, instruída pelo documento, a ser viabilizada por meio de instrumentos específicos, na expectativa de evidenciar a melhoria na qualidade da formação.

A formação dos professores, de acordo com o documento, deve ser pautada por fundamentos pedagógicos, como: o desenvolvimento de competências alinhadas a BNCC para

o exercício do trabalho; a conexão entre o ensino e a pesquisa e a avaliação como parte integrante do processo de formação.

Sobre a organização da carga horária do curso, o documento aborda de forma mais específica a parte prática, principalmente voltada à avaliação do exercício docente por meio do desempenho escolar, e menos a parte teórica do curso, dando ênfase à prática em detrimento da teórica.

Em relação ao sistema avaliativo, a avaliação dos licenciandos deve estar associada ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências, de acordo com o texto oficial. Isso deve acontecer de forma contínua e indissociável das atividades acadêmicas.

A política traz em anexo a BNC-Formação, que está dividida em competências gerais e específicas. São 10 competências gerais, dentre elas:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019).

As competências específicas estão divididas em: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Cada competência possui uma dimensão, as competências específicas e as habilidades.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (Brasil, 2020, p. 1).

O documento inicia a discussão sobre formação continuada de professores citando a LDB no que se refere “à incumbência de ‘zelar pela aprendizagem dos alunos’” (Brasil, 2020, p. 1, grifo do autor). Além da Lei, o texto cita alguns documentos que são considerados para a sua escrita, como o PNE e a BNCC. A política da BNCC é articulada à formação como forma de organização das aprendizagens, assim serve de referência para os currículos dos cursos.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 01/2020 deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos destinados à formação, tendo como referência as três dimensões instituídas na base: conhecimento profissional; prática docente e engajamento profissional. Essas dimensões fazem parte das competências profissionais docentes que são ditas como essenciais para aprendizagem dos estudantes, através do desenvolvimento das competências complexas.

O documento justifica que a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente, pois os professores são “agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p. 2).

Assim, é listada uma série de princípios que devem nortear as políticas de formação continuada, como: respeitar a Constituição Federal em sua atuação profissional; reconhecimento e valorização das instituições de ensino, dos docentes, do direito à educação e de todos os profissionais da educação. Além dos princípios, tece sobre os fundamentos pedagógicos da formação continuada, que têm maior articulação com o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais.

A formação continuada por inúmeras vezes, ao longo documento, é justificada pela melhoria da prática docente como ponto positivo para docência, além de outras características principais: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 5).

O que se compreende como formação continuada no documento são cursos de atualização, cursos e programas de extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional e doutorado, que possuem adequações necessárias e estão de acordo com a resolução descrita.

Outro contexto abordado é a formação ao longo da vida, que são políticas “implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições” (Brasil, 2020, p. 6), auxiliando no alinhamento das necessidades contextuais e ambientes de atuação dos professores. Essa formação tem o intuito de complementar, atualizar ou aperfeiçoar o processo de desenvolvimento profissional.

O anexo contendo a BNC-Formação Continuada apresenta as dez competências gerais, junto as competências específicas vinculadas às dimensões discutidas anteriormente. Logo no início é descrita uma síntese, assim como cinco competências sobre cada área: conhecimento e de conteúdo curricular, didática-pedagógica, ensino e aprendizagem para todos os alunos, ambiente institucional e contexto sociocultural e desenvolvimento e responsabilidades profissionais.

Nessa vertente, observo que os textos aliados à BNC-Formação se alicerçam em dois princípios: a padronização das ações políticas curriculares e a formação por competências, como interesse em consolidar um currículo que possa ser controlado e exigido pelas avaliações externas, monitorando a escola e a conduto profissional dos professores. E a formação baseada em competências e habilidades que visam a prática em detrimento da teoria.

Por fim, considero que nesta subseção pude explorar e compreender os sentidos propostos nos textos oficiais que antecederam a BNC-Formação, os contextos e os líderes políticos nos quais estavam em vigor no momento da produção das políticas. Assim como o alinhamento feito entre as políticas para efetivação de um currículo padrão.

4.3 Análise da Base em relação as concepções de formação e docência

Como visto anteriormente, com a publicação dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais entre 1995 e 2002, as disputas e os discursos em torno das políticas educacionais e da prática docente tornaram-se cada vez mais intensos. O que está em pauta é a formação dos alunos para demanda do mercado de trabalho. Isso desencadeou uma onda de discursos e concepções diversas sobre os termos docência e formação.

As reformulações das políticas educacionais, principalmente aquelas que estão associadas à formação, tornaram-se campo de disputas e debates interessados em formar concepções dominantes e decisórias sobre o que é formação e docência. Esse movimento deu origem a inúmeras tentativas de “estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados institucionais de alunos e competências docentes” (Lopes; Macedo, 2011, p. 239).

Nessa perspectiva, a formação docente impulsiona estrategicamente o sucesso de tais reformulações em torno das políticas educacionais e curriculares na tentativa de construir um perfil idealizado para que o professor se adeque e aplique as demandas da Educação Básica. O professor, então, é coagido a atender as competências ditas como necessárias para suprir demandas dos projetos curriculares.

Em 2017, aconteceu a aprovação da BNCC e foram instituídas as competências obrigatórias que devem ser respeitadas e seguidas ao longo das etapas da Educação Básica. Esse documento modificou o cenário da formação de professores, determinando, no parágrafo 8º, do art. 62, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, conforme a Lei nº 13.415, de 2017. No art. 11, da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é estabelecido o prazo de 2 anos, contados da data de homologação da BNCC, para que seja “implementada” a adequação curricular nos cursos de formação de professores para, assim, alinhá-los com as proposições apresentadas pela Base Nacional.

Diante desse cenário, a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, é apresentada e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) trazendo novos sentidos sobre formação e docência.

Com a criação de uma nova proposta política, cria-se também mecanismos para alcance da chamada “qualidade da educação” gerando demandas para a formação de professores e a uniformização dos processos, articulando a reformulação política e a melhoria da educação, envolvendo não só o campo da formação, como também a avaliação educacional.

A partir disso, percebo os alinhamentos discursivos presentes nos documentos envolvendo as reformas curriculares para a formação, que está associada à avaliação, currículo e formação, com o intuito de impor novas diretrizes num cenário de crise educacional, como “um princípio reorganizador de um sistema deslocado” (Macedo, 2014, p. 1536). Nesse contexto, a normatização da prática docente é algo almejado pelas novas políticas.

As Organizações Multilaterais possuem interesse na constituição de diretrizes para formação docente que instituem novos sentidos de docência e formação, tendendo para a restrição da teoria e do tempo de formação, assim como a desconfiguração do Curso de Pedagogia. Surgem, assim, discussões em torno de uma construção basilar de formação destinada a adequar a docência às competências propostas na BNCC.

Nesse sentido, uma das finalidades em propor uma base para formação é transformar o professor em um profissional “efetivamente preparado” como responsabilidade fundamental da formação:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem *aperfeiçoamento profissional e eficácia* e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2019, p.13, grifo nosso).

O alinhamento entre as competências gerais e específicas com as habilidades facilita e corrobora para o monitoramento e o engessamento da prática docente. A propósito, a avaliação aparece através do “diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias” (Brasil, 2019, p. 5).

A prática docente torna-se palco de avaliação e validação, como se a sua prática dependesse da sua boa aprovação nos exames. Entretanto, de acordo com Dias (2021), o “desempenho do professor é impossível de ser catalogado para fins de avaliação” (p.18). Ou seja, são construtores dos seus próprios conhecimentos, seres dinâmicos e sociais, produzem novos sentidos para sua prática e não seguem à risca a legislação.

As competências auxiliam na formação de um novo sentido de docente, como único responsável pelo seu bom desempenho, e demanda um indivíduo suficiente e autocrata. De acordo com o documento, o docente deve “apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem *aperfeiçoamento profissional e eficácia*” (Brasil, 2019, p.13, grifo nosso). Esse discurso está a todo tempo interligado ao de “qualidade de educação”: o professor responsável pelo desempenho do seu aluno e os resultados que terá nas avaliações em larga escala.

Nesse cenário, os sentidos são postos ao professor eficiente e seu resultado positivo, reduzindo a sua prática como alcance para educação de qualidade, desconsiderando o teor teórico e intelectual da formação, “um modelo de profissionalização que possibilita um controle

diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores” (Dias e Lopes, 2003, p. 1157). O professor é visto como fundamental para o cumprimento das reformas educacionais.

De acordo com Dias (2016), “em parte, essa centralidade está voltada para a importância do professor como agente das reformas, aquele de quem se espera o compromisso em empreender esforços para que elas sejam concretizadas e bem sucedidas” (p. 593). O discurso de responsabilidade do professor como precursor da qualidade de educação corrobora com o ciclo de performatividade discutida por Ball (2014). “A performatividade convida-nos e incita-nos a tornamo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados se não o fizemos” (Ball, 2014, p. 66).

A autogestão dos professores e a busca incessante pela melhoria da sua conduta pode trazer um adoecimento da classe, causada pela demanda exacerbada e a sobrecarga de atividades que envolve o docente, o aluno e a escola. Esse profissional performático trabalha num processo de premissa de desempenhos e competitividade, gerando tensões e insegurança, assim como o desenvolvimento de novos sentidos sobre a sua prática dentro do cenário mercadológico. Por exemplo, as competências específicas, na dimensão conhecimento profissional: dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades (Brasil, 2019, p.13-14).

Assim, “a formação defendida pelos documentos volta a ser entendida como um processo de treinamento, no qual, mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas” (Dias; Lopes, 2003, p. 1171). Há uma associação da formação para a prática em sala de aula, trazendo novas finalidades e demandas para os cursos de licenciatura. Quando afirmo “novas” demandas, na verdade me refiro em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2015, pois o discurso recorrente de “habilidades e competências” é posto há anos pelas reformas neoliberais, como apresentado no texto da Resolução CNE/CP nº 01/2002, estudado anteriormente.

Para realçar as noções de discursos sobre os termos docência e formação apresento no quadro a seguir, como esses termos são concebidos nas resoluções 2002, 2015 e 2019, 2024.

Quadro 4 - Comparativo entre as resoluções: 01 e 02/2002; 2015, 02/2019 e 04/2024

	Resolução CNE/CP nº 01/2002	Resolução CNE/CP nº 02/2015	Resolução CNE/CP nº 02/2019	Resolução CNE/CP nº 04/2024
Concepção de formação	Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos	CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação	Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências	§ 1º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o

	artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para; Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; § 2º As referidas	de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica; CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao	gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensinoaprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de	caput deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa. § 3º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos. § 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial,
--	---	--	--	---

	competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de	ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as	acesso ao conhecimento. V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações	mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente. III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos; II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das
--	---	--	--	--

	formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; § 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.	educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; V - avaliação como parte integrante do processo da formação que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; 6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho; curricular; Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada pela: I – pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente; II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes. XIII - a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam
--	---	---	--	---

				as diretrizes curriculares para a Educação Básica;
Concepção de docência	§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência contemplando: VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.	CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. § 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas (...)	IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência; § 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo. 1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar. 1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.	§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. § 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente. IV - profissionais do magistério da educação escolar básica: aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas (...)

Fonte: Brasil (2002, 2015, 2019 e 2024).

A ideia de formação docente discutida no documento de 2002 se refere a “racionalidade prática”, relacionada a solução de problemas da realidade docente, ainda assim associada a teoria, na qual se intensifica com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, trazendo elementos para pensar a teoria e a prática indissociáveis. Voltando ao documento de 2002, a prática está articulada ao componente curricular, que envolve a reflexão e o exercício profissional.

Art. 12. [...] § 1º A prática, na matriz curricular, não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (Brasil, 2002).

Nesse cerne, o objeto da formação é a prática, que é apresentado no documento como sinônimo de estágio supervisionado. Além de associar aos termos de competências, ao se referir a qualidade da educação e avaliação, ou seja, a prática do professor é passível de constante avaliação a fim de formular indicadores à docência.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 apresenta sentidos de formação e docência dispostos na BNC-Formação, que está alicerçada em dois principais princípios para formação: a padronização das ações políticas curriculares e a formação por competências. Acerca da padronização curricular é notório o alinhamento com a política da BNCC, “como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da práxis docente, conforme indicações internacionais, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, responsável pelo PISA” (ANFOPE, 2021, p. 26).

O segundo elemento central da Base é a formação por competências e se baseia “no paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o ‘saber fazer’ passe a ter alto valor em termos de capitalização” (ANFOPE, 2021, p. 26). A concepção de formação descrita pela Base é totalmente diferente daquela defendida pela entidade acadêmica científica.

A Base estabelece um conjunto de competências gerais e específicas e habilidades que correspondem a padronização da formação de professores, com foco no saber fazer docente.

As competências específicas da BNC-Formação apresentam três dimensões: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional. “Tais dimensões são uma reprodução do documento ‘Australian Professional Standards for Teachers’ (2011), significando, portanto, uma transposição, para o contexto brasileiro, da proposta australiana de reforma neoliberal na formação de professores” (ANFOPE, 2021, p. 27, grifo do autor). Semelhante as experiências do Chile e EUA.

A Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE, e que faz referência direta a Resolução CNE/CP nº 02/2015, possui uma concepção de formação alinhada a um conjunto de princípios, que serve como “orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades” (ANFOPE, 2021, p. 27). A ideia de base apresentada rompe com o currículo mínimo da BNC-Formação, porém contribui com a definição de eixos norteadores para organização do curso de formação.

A política é pautada por dois sentidos complementares: “(i) um sentido teórico, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores e (ii) um sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional” serve de instrumento de luta e resistência do retrocesso da profissão (ANFOPE, 2021, p. 27). Os princípios da base e orientadores das proposições curriculares é:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados;
- trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;
- compromisso social, político e ético do educador, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico de cada curso/instituição. (ANFOPE, 2018, p. 14 *apud* ANFOPE, 2021, p. 28)

A sólida formação teórica e interdisciplinar é o princípio associado aos fundamentos históricos, econômicos, políticos e sociais na formação de professores. Esse princípio serve

para o entendimento sobre a função social da educação, além de evidenciar os conteúdos da Educação Básica, em articulação com os demais fundamentos, devem ser vistos de forma articulada, em sua totalidade, para o processo de transformação da sociedade (ANFOPE, 2021).

A formação deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, enquanto unidade metodológica, através de um objeto de estudo, compreendendo a realidade educacional. Envolve também a concepção sócio-histórica da educação junto às lutas históricas travadas no campo. Ao contrário do que é pregado na BNC-Formação, que priorizam o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados, desarticulando a um projeto de educação e sociedade. Assim, a formação está pautada nos conteúdos mínimos para o exercício da profissão docente, desarticulando da unidade teoria-prática (ANFOPE, 2021).

A unidade teoria-prática é defendida na base comum nacional como princípio epistemológico formativo na formação sob três premissas: na práxis; na compreensão da educação como área de conhecimento; e na concepção/consideração que a prática educativa realizada nos diversos contextos educativos para contribuir com a transformação dos sujeitos (ANFOPE, 2021). Portanto, “o princípio da unidade orgânica da teoria e da prática pressupõe o entendimento de que, na formação docente, não se trata de tomar a teoria como guia da ação e nem a prática como guia” (ANFOPE, 2021, p. 30).

A atividade prática que transforma a realidade é o aspecto marcante da práxis, se essa realidade for percebida pelo sujeito da ação. Esse movimento dá lugar à uma prática fundada interligada a teoria, entendidas como unidade indissociáveis da práxis humana, sem submissão ou hierarquização, somente a teoria melhorando a prática, numa necessidade de superar os problemas da realidade (ANFOPE, 2021). Nesse sentido, a ANFOPE (2021) entende que os elementos teórico-práticos está além das competências, não se reduz a matriz curricular, implica construir “parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos da formação, visando à superação da forma atual de organização da escola e do currículo” (ANFOPE, 2021, p. 31). É preciso entender que os cursos de licenciaturas necessitam proporcionar um ambiente em que os estudantes possam refletir sobre sua prática social, do trabalho pedagógico e da práxis docente.

Outro ponto relevante é a discussão da gestão democrática na escola e fora dela, isso inclui diversas formas de vivenciar a gestão democrática, principalmente de luta contra a gestão autoritária dentro da escola e na educação. A gestão está inserida tanto no espaço da sala de aula com a auto-organização dos estudantes, quanto nas formas superiores de gestão educacional intervindo no significado social das relações de poder e entre os sujeitos. A participação ativa é uma forma de gerir a escola que envolve professores, alunos, funcionários

e a comunidade. “A dimensão de gestão destacada na Resolução CNE/CP n. 2, de 2015, é a definição da gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação, como atividade pedagógica dos profissionais do magistério” (ANFOPE, 2021, p. 32).

Em relação aos cursos de licenciatura, a gestão democrática abre novas possibilidades formativas, visando a gestão como trabalho da docência ampliada. No currículo dos cursos deve conter a formação para gestão educacional e escolar, contribuindo com a arte do diálogo e as possibilidades de organização da escola e do trabalho pedagógico.

Essa vertente se entrelaça ao trabalho coletivo e interdisciplinar que é princípio da base comum nacional. É o eixo norteador voltado ao trabalho docente na universidade e na definição da organização curricular, permitindo conhecer os elementos da práxis pedagógica na escola e a construção do projeto político-pedagógico. Objetiva a organização da práxis docente, na tentativa de superar a fragmentação das disciplinas e os componentes curriculares e as decisões e opções se tornam coletivas. Nesse sentido, é necessário pensar o princípio no interior das licenciaturas para “a criação de espaços de vivência e produção coletiva de conhecimentos sobre a escola e as alternativas pedagógicas entre as diferentes áreas, - entre os estudantes e professores de diversas licenciaturas” (ANFOPE, 2021, p. 33).

O compromisso social, político e ético do educador é descrito pela ANFOPE (2021) como concepção orientadora da formação de professores, como movimento transformador e emancipador das relações e propor a análise de políticas da educação e das lutas históricas travadas pelos profissionais. Isso requer o apoio das entidades sindicais e científicas e dos movimentos sociais, propondo formas de resistências políticas e formação de professores conscientes e críticas a sociedade capitalista. “Este princípio nos orienta nos embates a serem enfrentados, no âmbito das revisões curriculares - com as proposições da BNC da Formação Inicial e BNC da Formação Continuada e ainda na formação crítica dos estudantes em sua aproximação ao trabalho pedagógico na educação” (ANFOPE, 2021, p. 34).

O penúltimo princípio a ser abordado na base é a formação inicial e continuada como processo de valorização, entendendo que “a concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo e formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia e a independência intelectual, além da direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência” (ANFOPE, 2021, p. 34). Assim, a formação continuada assume uma dimensão fundamental no processo de valorização do profissional da educação, propondo uma crescente autonomia profissional e a elevação moral e intelectual dos sujeitos.

A formação continuada como exercício da historicidade da produção de conhecimento toma a atitude epistêmica e dialética como imprescindíveis para se conhecer e compreender as relações sociais. Nesse prisma, a formação continuada não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos. Assim, tomamos a formação continuada como parte integrante da práxis docente, contendo e estando contida em uma relação dialética. Desse modo, não é possível desconectar a formação do trabalho e da vida do professor (ANFOPE, 2021, p. 35).

Por isso, a formação continuada deve se conectar a realidade escolar no qual estão inseridos, a sua precarização e sua motivação com o próprio desenvolvimento profissional, além do compromisso social. Esse processo de formação inicial e continuada é contínuo e permanente, isso requer o planejamento de políticas nacionais que incentivem a formação.

Por fim, a avaliação permanente dos cursos de formação, que não pode ser associado a uma forma de controle e regulação de agências nacionais e internacionais, a ANFOPE (2021) “assume que a avaliação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição com toda a comunidade escolar” (p. 36).

A ANFOPE defende que a identidade está associada à docência, buscando superar a dicotomia da formação, propõe, assim, uma graduação plena com formação unificada. Essa ideia de docência como base para o curso é retirada do documento LDB, no art. 7, que diz: todos os profissionais da educação devem possuir formação docente, pelo qual a experiência docente é condição para o exercício de qualquer outra função do magistério.

Nesse parâmetro, a ANFOPE defende assiduamente duas teses inegociáveis: a base do Curso de Pedagogia é a docência e o Curso de Pedagogia é uma graduação plena, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado. O discurso de docência como base foi disseminado na década de 1980, que atingiu diretamente o movimento dos educadores, refletindo em propostas políticas em debate coletivo. As Faculdades/Centros de Educação de universidades públicas do país “foram pioneiras em constituir o curso de graduação em Pedagogia, como espaço da formação de profissionais da educação para atuarem na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (ANFOPE, 2023, p. 31). Posteriormente, considerado o principal âmbito de formação em 1990 e constituída as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia em 2006.

A compreensão geral da ideia de docência para entidade, “confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do

conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época” (FORUMDIR, 1998 *apud* ANFOPE, 2023, p. 31). Portanto, o centro da educação é a ação docente, compreendida como ato educativo intencional em sentido amplo, “enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais” (ANFOPE, 2023, p. 32).

A docência está articulada “conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à incorporação do trabalho docente, no interior de um projeto formativo” (ANFOPE, 2023, p. 32). Uma ação que contribui para instituição de sujeitos e serve de elo entre os pedagogos e os licenciandos de áreas distintas.

Nesse cenário, assim como a docência é a base para formação, a entidade defende que a formação deve ser em sentido amplo e possuir um estatuto teórico-epistemológico, em relação à licenciatura e ao bacharelado.

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento (FORUMDIR, 1998 *apud* ANFOPE, 2023, p. 32).

Assim, são instituídos alguns princípios do Curso de Pedagogia, um deles é a graduação plena, a imbricada relação entre licenciatura e bacharelado. Essa junção auxilia no aprimoramento da prática e mesmo das discussões sobre o objeto de estudo. A intenção é formar pedagogos para o campo escolar e não-escolar, docência, gestão e para produção de conhecimento.

Como um curso único, o profissional egresso no curso de Pedagogia possui como campo de atuação profissional quatro áreas: • Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como: escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena, Educação do Campo) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em

diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada etc.). • Gestão educacional, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais, tomando por princípio basilar a gestão democrática; • Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; • Atuação docente/técnica em áreas emergentes no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos (ANFOPE, 2023, p. 33).

Para se pensar a formação como todo deve-se discutir sobre a formação continuada dos profissionais da educação, isso importa dizer as condições materiais que estão sendo vivenciado e o conhecimento útil que está sendo produzido para sociedade.

Como pode se observar há uma certa linearidade entre a proposta política de 2002 e 2019, os discursos sobre competências e habilidades para a formação e docência do profissional da educação. E, é possível observar as possibilidades de sentidos que podem ser inferidos na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que dar margem a pensar à docência e à formação como fundantes dos cursos de licenciatura. Na última seção discutirei como essa “linearidade” entre os textos políticos é alvo de críticas pelas associações e entidades científico-acadêmicas.

5 MOVIMENTO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CENA

Na última seção, destaco os sentidos produzidas por entidades e fóruns que estão à frente da luta por significação das políticas no campo da formação docente sobre as políticas de formação de professores. Isso consiste em analisar os materiais construídos e compartilhados nos seus repositórios, as manifestações de repúdio e inerência das políticas nas *lives*, redes sociais e meios midiáticos.

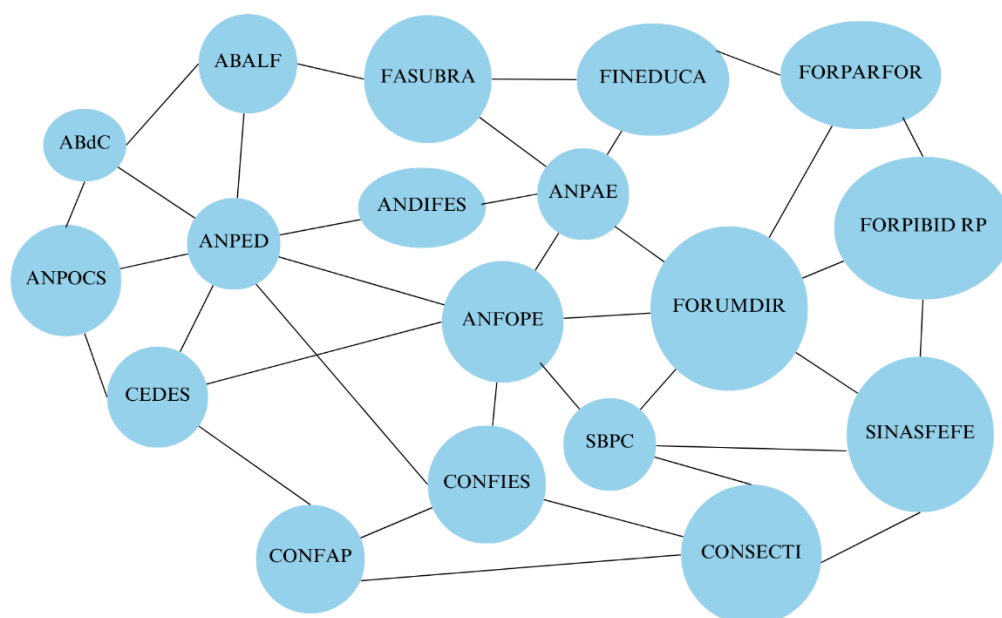
Desse modo, para aprofundar o estudo, recorri aos discursos produzidos por três principais entidades científico-acadêmicas: ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, considerando o período entre 2017 e 2024. Além disso, analiso as tentativas de movimentos por reformulação curricular dos cursos de licenciatura, seus entraves e disputas que giram em torno das políticas. Compreendi, em diálogo com o Ciclo de Políticas de Ball, que as políticas sofrem recontextualizações e possuem diversas interpretações pelas entidades, além de ser cercadas por influências externas e internas nas suas formulações.

Nesse sentido, as entidades buscam analisar e dialogar sobre as políticas, emitindo notas, documentos, conferências, entre outros meios de comunicação, produzindo sentidos sobre estas. Nesse sentido, compreendo que esta seção possibilita não apenas a visão da análise política a partir das entidades, mas a compreensão dos sentidos de formação que são produzidos e como essas disputas corroboram para novas políticas.

A seção está organizada inicialmente em três subseções, indicadas a seguir.

5.1 Sujeitos da pesquisa: entidades científico-acadêmicas

Dediquei esta subseção para apresentar os sujeitos da pesquisa, que são as entidades científico-acadêmicas do campo da educação. Detive-me a três entidades: ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, dada sua relevância e atuação no campo da formação de professores de forma assídua e temporal. Nesse intuito, apresento um infográfico apontando as principais entidades no âmbito acadêmico educacional citadas nos documentos promulgados pelas entidades, constituindo uma rede que se articula e produz sentidos que interpelam e significam as políticas de formação de professores. A seguir, apresento a composição das entidades em apreço, bem como suas finalidades.



Fonte: produzida pela autora⁵

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) é uma entidade que se constituiu a partir do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador na década de 1980. Ao longo dos anos, a entidade científico-acadêmica vem crescendo e se fortalecendo por todo o país. Inclusive em parceria com outras entidades e institutos formativos, com a construção do Comitê Pró-Formação do Educador que aconteceu em meio à Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE/1980). A associação passou por modificações até a presente nomenclatura publicada em 1990.

Com a preocupação e o anseio de tornar a formação de professores um campo de disputa igualitária e justa (ANFOPE, 2024), o movimento se inicia com a organização de educadores lutando contra a perspectiva neotecnista de formação que estava em trâmite nos cursos de licenciatura. A intenção era protestar contra o currículo mínimo imposto aos cursos do ensino superior. Assim, formulava uma identidade do curso de Pedagogia diferente daquele proposto pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SeSU) e o Conselho Federal de Educação - CFE (1975/1976).

Com isso, a ANFOPE torna-se desde os anos 1980 a protagonista em torno do debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação em curso de pedagogia e demais licenciaturas.

⁵ A localização e o tamanho dos círculos na figura não representam diferenças entre as entidades.

Aproximadamente 40 anos desde 1983, reafirmando posições que são revisadas e atualizadas em seus eventos. Os encontros nacionais, que são chamados de ENANFOPE, e acontecem de dois em dois anos. Nessas quatro décadas, foi construída uma base referencial, isto é, um corpo de princípios, que foi um dos grandes modelos da parte de conteúdo e de pesquisa, e é chamado pelas entidades de base comum nacional. A proposta é concebida enquanto uma política de formação para a pedagogia e as demais licenciaturas.

O FORUMDIR é o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras e foi construído em 1992 com a finalidade de fortalecer o “ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do Educador” (FORUMDIR, 2015, p.1).

O FORUMDIR busca, de maneira efetiva, contribuir para o debate de importantes temas que envolvem a educação no Brasil, relativamente à formação dos profissionais da educação. A entidade constrói documentos, faz parte de debates legislativos e luta pelos direitos dos docentes ao lado de outras entidades da área.

O FORUMDIR é organizado pelo Conselho Pleno, Conselho Diretor e Conselhos Regionais. “Art. 4º – O Conselho Pleno é o órgão de deliberação máxima do FORUMDIR, sendo constituído por Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes de Universidades Públicas Brasileiras, ou seus representantes formalmente designados” (FORUMDIR, 2014, p. 1). O Conselho Diretor é a parte executiva, constituída por: Presidente, Vice-presidente Nacional e cinco Vice-presidentes regionais. E, os Conselhos Regionais são órgãos deliberativos presentes nas regiões (FORUMDIR, 2014).

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil e pública que atua no campo educacional em função da gestão e da política. É considerada a mais antiga associação de administradores da educação da América Latina. Foi consolidada em 1961 por educadores universitários e é composta por professores, estudantes, educadores internacionais e membros honorários.

Inicialmente, a associação foi fundada na década de 1930, sendo batizada como Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Entretanto, com o passar das discussões, em 1996, foi denominada de Associação Nacional de Política e Administração da Educação, em Brasília.

A associação possui grande interesse no estudo, conhecimento e atuação das políticas educacionais, tanto a nível básico e superior. Também atua na análise das políticas e

ressignificação, produzindo discursos de luta e valorização docente, além de promover a defesa do direito à educação e mobilização social.

As entidades, não obstante às suas especificidades possuem o foco na defesa de uma formação crítica, tendo o educador, enquanto sujeito comprometido com as transformações, as condições de trabalho pedagógico na educação básica. Assim, defendem que o lócus da formação sejam as universidades, além da construção de uma base de formação contrária ao reducionismo, ao rebaixamento ao currículo mínimo e à padronização do currículo.

Também se alinham na defesa da docência enquanto base da identidade e base de formação do profissional de educação. Além de uma sólida formação teórica interdisciplinar, a unidade teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, hoje cada vez mais importantes dentro destas propostas, e a articulação entre formação inicial e educação continuada.

Diante disso, as entidades apresentadas possuem grande força e luta no cenário educacional, assumindo ao longo dos anos papel fundamental na luta e defesa da educação. Posteriormente, apresento os documentos principais publicados por estas, de maneira conjunta, nos seus repositórios desde 2017, focalizando seus discursos sobre a BNC-formação.

5.2 Discursos das entidades científico-acadêmicas em relação às políticas curriculares de formação de professores (2017-2024)

Nesta subseção, me detive na análise dos textos, documentos e materiais construídos e compartilhados nos repositórios, além de manifestações de repúdio, produzidos pelas entidades científico-acadêmicas, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, entre os anos de 2017 a 2024. Com isso, foi preciso ser feita uma busca em seus repositórios para saber o que foi ou está sendo produzido nos últimos anos.

Nesse sentido, apresento as articulações tecidas para a formulação dos discursos que fazem parte das políticas de formação de professores, de acordo com as perspectivas discursivas que tentam torná-los hegemônicos. Esse movimento envolve disputas e negociações constituídas por diferentes demandas na luta pela significação e pela construção discursiva.

Para uma melhor organização e articulação textual, construí um quadro contendo todos os documentos alisados referentes a formação de professores dentro do repositório da ANFOPE e FORUMDIR⁶. Como se pode observar a seguir:

Quadro 5 – Documentos da ANFOPE relacionados a formação de professores

ANFOPE / ANPAE / FORUMDIR – site da ANFOPE	
2017	- Posição da ANFOPE sobre a BNCC (ANFOPE) - Carta de João Pessoa 2017 (ANFOPE) - Manifestação das entidades educacionais contra o PL nº 6.847/2017 que regulamenta o exercício da profissão de Pedagogo (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR) - Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR)
2018	19º Encontro -2018 “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (Contra) Reformas e Resistências” - Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores (ANFOPE) - Carta de Niterói (ANFOPE) - Nota das entidades para o CNE (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR) - Comemorando o dia dos Professores divulgamos o BOLETIM da ANFOPE n.1/2018 (ANFOPE) - Nota ANFOPE-BNCC em Brasília 14 de setembro 2018 (ANFOPE) - MANIFESTO EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ANFOPE e FORUMDIR) - Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores (ANFOPE, FORUMDIR e ANPAE)
2019	- NOTA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RJ CONTRA A REFORMULAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02 DE 2015 (ANFOPE, FORUMDIR e ANPAE) - Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (bnc-formação): Ocultar, Silenciar, Inverter para o Capital Dominar (ANFOPE)
2020	20º Encontro – 2020 “POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada” - Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia (ANFOPE) - Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 01, de 27/10/2020 (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR)
2021	- Carta XX ENANFOPE (ANFOPE) - Carta do XX ENANFOPE (ANFOPE) - Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR)
2023	21º Encontro – 2023 “POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO”
2024	- NOTA DA ANFOPE SOBRE O PARECER CNE/CP Nº 4/2024 (ANFOPE)

Fonte: feito pela autora (2024).

Quadro 6 – Documentos do FORUMDIR

FORUMDIR – site https://www.ufrgs.br/faced/informes-FORUMDIR/	
2021	- Carta do Seminário Nacional ANFOPE-FORUMDIR (ANFOPE e FORUMDIR) - Nota de repúdio contra a PORTARIA Nº 412, DE 17 DE JUNHO DE 2021 que institui Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021. (FORUMDIR)

6 Não foi encontrado documentos recentes publicados pela ANPAE. Entretanto, alguns documentos publicados pelas demais entidades possuem articulação com a ANPAE, como publicação conjunta.

	- DOCUMENTO ANFOPE-FORUMDIR Assunto: Orientações para as IES sobre a necessidade de adiamento das alterações nos PPC das Licenciaturas e Pedagogia. (ANFOPE e FORUMDIR) - CARTA da ANFOPE e FORUMDIR EM DEFESA DO CURSO DE PEDAGOGIA (ANFOPE e FORUMDIR)
2022	- Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a NOTA TÉCNICA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP nº 02, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022 (FORUMDIR)
2023	- NOTA PÚBLICA Em repúdio à Minuta do CNE de “novas” Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério (FORUMDIR) - Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 Movimento REVOGA BNC-Formação Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015! (FORUMDIR)

Fonte: feito pela autora (2024).

O percurso metodológico utilizado nessa parte da análise iniciou-se com a seleção dos documentos, com a leitura inicial dos textos disponibilizados nas plataformas, de acordo com o ano de publicação, entre 2017 e 2024, com a finalidade de identificar os documentos que se articulam com a temática central da dissertação; assim, foi feita uma análise das ideias principais abordadas em cada documento, além da esquematização para melhor compreensão dos textos.

Escolhi o período temporal, entre 2017 a 2024, pois considero a formulação da BNCC como indutora da BNC-formação, além de influenciar nas produções discursivas sobre a implementação de uma base para formação como melhoria da educação profissional docente. Além de analisar o movimento político das entidades em meio as reformas neoliberais que precediam a BNC-Formação.

Assim, as entidades científico-acadêmicas formularam diversos documentos afirmando o seu posicionamento de repúdio, especialmente a partir de 2017, quando foi publicada a terceira versão do documento da BNCC.

Assim, a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ao participar da Quinta Audiência Pública – Regional Centro Oeste - sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coordenada pelo Conselho Nacional de Educação, realizada em Brasília, no dia 11 de setembro de 2017, reafirma seu posicionamento crítico, manifesto em todas as quatro audiências anteriores, de repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC (ANFOPE, 2017, p. 2).

A ANFOPE se posiciona contrária tanto à elaboração quanto à implementação da política da BNCC, sob o argumento de que esta proposta, desde a sua formulação, apresenta um viés de padronização curricular, com o propósito de uniformizar a educação, desconsiderando a diversidade das realidades dos brasileiros. Afirma também que, com a

publicação da terceira versão da política, o Estado desprezou as críticas feitas pelas entidades e “privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos (ANFOPE, 2017, p. 2).

Afirma sobretudo o caráter autoritário e manipulador do Estado em produzir a política sem diálogo com a sociedade e as entidades científicas. Isso faz com que a política adote um viés homogeneizante sobre os currículos das escolas, retirando a autonomia dos estados e municípios em elaborar os projetos político pedagógicos das instituições.

A ANFOPE afirma no documento⁷ que a aprovação da BNCC impacta a formação de professores, pois submete os processos educativos a uma lógica centralizadora, consideradas as avaliações de larga escala. Outro aspecto negativo que impacta a formação é

a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, ferindo a autonomia das instituições formadoras, restringindo a formação de professores em sua dimensão cognitiva, a um contexto, em que a educação privada e a modalidade de educação a distância avançam de maneira assustadora no campo das licenciaturas e da formação continuada dos profissionais da educação, em que campeia a adoção de material didático previamente estabelecido, atendendo a interesses de fundações privadas (ANFOPE, 2017, p. 3).

Assim, a política recebe total repúdio da entidade, a qual afirma que a concepção de competência proclamada nos discursos é “inaceitável do ponto de vista curricular, pedagógico e educacional, e a reputamos como mais um retrocesso imposto por um governo considerado ilegítimo pelo grupo de entidades científicas, sindicais, estudantis e por grande parte da sociedade brasileira” (ANFOPE, 2017, p. 3).

Com isso, a entidade lista as possíveis ações de reação à progressão da política em seu documento, as quais foram elencadas a seguir em forma de quadro:

Quadro 7 – Possíveis fragilidades da progressão da BNCC

• A padronização curricular que tem como fundamentos o lema “avaliar e punir” estudantes, escolas e professores;
• A adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
• O fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
• A Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental;
• A proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes;
• As propostas existentes hoje em vários estados, de entregar escolas a Organizações Sociais (OS) e de criação de escolas charter, de gestão privada.

7 Posição da ANFOPE sobre a BNCC

Fonte: ANFOPE (2017, p. 3-4).

Esse viés impositivo e neoliberal presente na política para educação básica é contrário aos princípios defendidos pelas entidades, como a valorização profissional dos professores, que inclui: a luta pela formação, carreira e condições de trabalho; além da fiscalização dos direitos previstos como o piso salarial em todos os estados e municípios; a defesa de promoção de concurso público, contrárias à contratação de professores sob sistemas precários e sem formação necessária; por fim, o fomento de diálogo e discussões com o campo universitário, minando os processos de privatização contra as instituições públicas.

Nesse cenário, durante o XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação, os membros da ANFOPE reafirmam o compromisso com a “defesa da educação pública, gratuita, laica, estatal, universal e inclusiva, democrática e republicana, e opõem-se frontalmente às tentativas de inviabilizar o cumprimento da Lei 13.005/2014”.

Nessa direção formulam uma carta de denúncia do momento que estavam vivenciando, dito como um “grande retrocesso educacional”, período ainda marcado pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Na escritura da carta⁸, a ANFOPE manifesta-se contrária a vários movimentos políticos, como: a Reforma do Ensino Médio, pois desconsidera a formação e carreira dos professores, comprometendo a qualidade do ensino público; a BNCC com a proposta de padronização curricular e os conteúdos mínimos, que ameaçam a concepção dos projetos político-pedagógicos, além da diversidade local, o direito às diferenças e a autonomia das escolas; a criminalização das manifestações dos trabalhadores, destacando os profissionais da educação; a precarização do trabalho dos professores, com a implementação das terceirizações e privatizações; e a tentativa de privatização do ensino superior público.

Outros temas importantes que tangenciam a formação de professores também foram evidenciados como o repúdio à Reforma da Previdência e à Reforma Trabalhista, que estava em processo de votação no Congresso Nacional. Além da defesa às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015), para o desenvolvimento formativo e a necessidade de articulação com as instituições.

Nessa intensa luta por significação, as entidades educacionais se reuniram no mesmo ano e publicaram uma manifestação contra o PL nº 6.847/2017 que regulamentava o exercício

8 XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação. Reunião dos Associados da ANFOPE. CARTA DE JOÃO PESSOA 2017. João Pessoa, 27 de abril de 2017.

da profissão de pedagogo. O repúdio se dá a partir da grave ameaça ao exercício da profissão de professores e pedagogos que a lei propicia, consequentemente o aumento da taxa de desemprego e exclusão.

Pautadas na Constituição Federal (1988), que afirma em seu art. 5º, “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelece” (Brasil, 1988), as entidades reafirmam o discurso de valorização e autonomia docente. Sobretudo, afirmam que a aprovação do projeto estava articulada a mecanismo corporativista, cartorial e privatista, através de formas antidemocráticas e excludentes.

O projeto de lei objetivava a divisão da categoria do magistério, vista na separação entre bacharelado e licenciatura, já superado nas universidades, e que se contrapõe à Resolução CNE/CP nº 02/2015. Nesse viés, a legislação junto ao Conselho emite um pretexto de “defender a atuação profissional fortalecem a racionalidade punitiva e o papel coercitivo do Estado, restringindo a atuação profissional de pedagogos e demais profissionais da Educação com ações de fiscalização do exercício de atividades profissionais” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017, p. 1).

Assim, essa visão privatista discursada sobre a fragmentação e a divisão dos profissionais traz retrocessos profundos para educação, reduz direitos e amplia os processos de alienação, desvalorizando o profissional, contrária ao defendido pelas entidades, segundo as quais “o ‘controle social’ do exercício profissional deve se dar pelos sujeitos da instituição educativa, primando pelo princípio da gestão democrática nas relações de trabalho” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017, p. 1).

Uma das consequências da implementação da política é a inibição da autonomia das universidades, reorganizando os cursos de licenciatura, “uma vez que o diploma de licenciado não será suficiente para habilitar ao exercício profissional desconsiderando as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), assim como a Resolução CNE/CP nº 02/2015, definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017, p. 2). Nesse sentido, as entidades afirmam que não é de interesse público a proposta apresentada pelo projeto de lei, pois descaracteriza a atuação dos pedagogos e demais profissionais da área, colocando em risco a autonomia dos professores.

Logo em seguida, no documento⁹, as entidades listam razões pelos quais são contrárias à política:

9 Manifestação das entidades educacionais contra o PL nº 6.847/2017 que regulamenta o exercício da profissão de Pedagogo.

a) Desconsidera a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação, a exemplo da Pedagogia como licenciatura para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Ignora as opções e experiências dos sistemas de ensino quando da contratação do pedagogo para a docência na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como dos demais licenciados para assumirem funções de gestão e coordenação pedagógica na escola; c) Fragiliza a formação para a docência em nível superior, pois tende a acentuar a presença de professores bacharéis nos cursos de licenciatura (..) (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017, p. 2).

Na visão das entidades, a proposta política fere a formação do pedagogo, pois distancia da experiência de docência escolar, assim como a gestão institucional. Implica dizer que exclui possibilidades e a história de formação do professor, sobretudo a ampliação do campo de atuação, resultando na desvalorização docente e instabilidade dos cursos de licenciatura.

Nesse cenário, ao final do ano de 2017, foi publicada uma nova Política Nacional de Formação de Professores, que estabelece uma Base Nacional de Formação Docente, servindo de norte para o currículo de formação de professores. Assim, o documento apresenta:

a criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80.000 bolsas; a oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil; a oferta de 20 mil vagas ociosas do Prouni para cursos de primeira e segunda Licenciatura. Quanto à Formação Continuada, mantém a oferta de programas no âmbito do MEC, propõe a criação de uma plataforma de formação continuada, enfatiza a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017, p. 1).

Nesse cenário de formulação de uma nova política para formação, as entidades acadêmicas publicaram uma nota manifestando-se contrárias ao documento feito pelo MEC, pois afirmam que foi formulado sem consulta às instituições de ensino superior, às entidades representativas e aos professores, de forma verticalizada, sem debate com a sociedade. Assim, a política contém caráter impositivo e apresenta “grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017, p. 1).

Na perspectiva das entidades, a política serve para introduzir um silenciamento das reais problemáticas e tenta desviar o foco da sociedade sobre os contingenciamentos dos recursos públicos destinados à educação, que favorece principalmente os grupos privatistas nacionais e internacionais.

A política traz um viés praticista, fragmentado, aligeirado e de redução da docência como uma atividade técnica sem saberes próprios. Assim, não possui a articulação entre formação, valorização e desenvolvimento profissional, fazendo com o jovem que está

concluindo o Ensino Médio não tenha expectativa de ser docente, ocasionando o baixo índice de procura dos cursos de licenciatura. A profissão docente enfrenta diversos problemas cotidianamente, dentre eles: “precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017, p. 2).

Nesse sentido, rotulam a política da Base como “anacrônica e ultrapassada”, principalmente sobre os termos “competências e habilidades” muito frequente no documento, que afirmam ser incompatível com a formação integral dos estudantes e professores e evidencia os processos de precarização (ANFOPE, 2018).

A proposta política está associada ao mercado de trabalho, assim como os processos de privatização e “empresariamento” da escola pública, tornando cada vez mais visível a desigualdade educacional e social. Como escrito pela ANFOPE, ameaça a democratização do ensino e educação com qualidade, num processo de “apartheid social” (ANFOPE, 2018).

Consequentemente, o fracasso escolar, a insuficiência dos resultados e as desigualdades do âmbito escolar são vistas pela política como responsabilidades somente dos formadores, excluindo o dever dos gestores municipais, estaduais e federal, que investem pouco na educação, não se preocupam em disponibilizar materiais novos e úteis, utilizam a verba salarial para outros investimentos e não formulam planos de carreiras que beneficiem os professores (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017).

Esse discurso de culpabilização da formação docente pela ausência de qualidade e pelas desigualdades educacional, silencia os elementos contextuais que acontecem dentro e fora do espaço escolar e influenciam diretamente nos resultados. A solução dos problemas educacionais para o Ministério é a proposta de unificação curricular na educação básica, política que se diz “simples, prática, porém revolucionária”, mas não contém avanços necessários, de acordo com as entidades, apresentando, assim, autoritarismo, tecnicismo e a precarização da compreensão da docência (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2017).

Na reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, que aconteceu em 2018, pautou-se na Formação Inicial e Continuada de Professores, foram debatidas duas pautas: o impacto da Base Nacional Comum Curricular na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e o impacto da implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nas dinâmicas operacionais das instituições de educação superior.

A ANFOPE alerta que a BNC-Formação não se assemelha com a base comum nacional proposta coletivamente na década de 1980 em meio à luta pela formação de professores. A base

comum nacional está contemplada na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e se alicerça na ideia “de formação do educador e um corpo de conhecimento fundamental em que a docência se constitui como a base da identidade profissional de todo educador, e, portanto, não pode ser confundida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas” (ANFOPE, 2018, p. 2).

A BNC- Formação contraria essa ideia ao apresentar uma lógica verticalizadora dos processos educativos, além da articulação com a avaliação em larga escala para a geração de índices de desempenho da educação. Uma versão reduzida de currículo, que atende ao setor empresarial, com a venda de material didático e a oferta de cursos para formação inicial e continuada pautada na BNCC. Esse movimento de implementação fere totalmente a formação docente, pois promove a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores para orientações da BNCC (ANFOPE, 2018).

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (MEC, BNCC *apud* ANFOPE, 2018, p. 3)

Em face ao exposto, compreendo que os cursos de licenciatura sofrem consequências desta política, numa tentativa de desconstrução de projetos implicados na docência e escassez de verbas e bolsas disponibilizadas, que ferem a autonomia universitária.

Voltando ao assunto sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, esta apresenta uma concepção de docência que articula teoria e prática, sob a visão sócio-histórica e emancipadora defendida pelas entidades acadêmicas. A Resolução em apreço, quando vinculada ao PNE 2014-2024, serve para fortalecer a formação indissociável de uma política de valorização profissional, carreira e condições de trabalho (ANFOPE, 2018).

Esse discurso está articulado à defesa dos profissionais da educação e à não responsabilização dos professores pelos baixos desempenhos e resultados dos processos de ensino e desigualdade social. Além de afirmar que formar licenciandos é dever da Universidade e do Estado, construindo uma proposta coletiva de formação que assegure a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes (ANFOPE, 2018).

A proposta defendida pelas entidades está na retomada das DCNs, que apresentam os princípios da base comum nacional.

O que denominamos Base Comum Nacional dos Cursos de Formação de Professores, consiste em ‘uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental’, que visa a constituir a identidade do profissional da educação ancorada na docência, não podendo ser confundida com ‘um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas’ (CONARCFE, 1983, p. 4 *apud* ANFOPE, 2018).

Os princípios que norteiam essa base são: “sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente; compromisso social do profissional da educação; gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada e a avaliação” (ANFOPE, 2018, p. 3). Nesse sentido, propõe-se a ampliação da carga horária dos cursos e o desenvolvimento de uma articulação mais concreta entre formação inicial, continuada e valorização.

No final de 2018, foi apresentada de forma repentina a nova proposta política para formação de professores, que chamou a atenção das entidades o modo como foi anunciada. As entidades chegaram à seguinte conclusão: a proposta foi apresentada de forma antidemocrática, pois não teve debate antes de ser anunciada com as instituições formadoras, principalmente as universidades, os cursos de licenciatura e os programas de pós-graduação. Assim, demonstrando uma postura de desprezo com o conhecimento produzido no país sobre a formação, excluindo as entidades acadêmicas do campo educacional e representações dos professores e estudantes não foram escutadas.

As entidades ressaltam que a prática de imposição de políticas curriculares desvinculadas da formação e da realidade dos estudantes está se tornando cada vez mais comum, desconsiderando a pluralidade de concepções pedagógicas, os avanços da área e a autonomia das universidades. Nesse cenário, “o fato desta proposta não ter sido apresentada e discutida com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos quando do seu processo de elaboração, expressa seu caráter impositivo e arbitrário” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2018, p. 1).

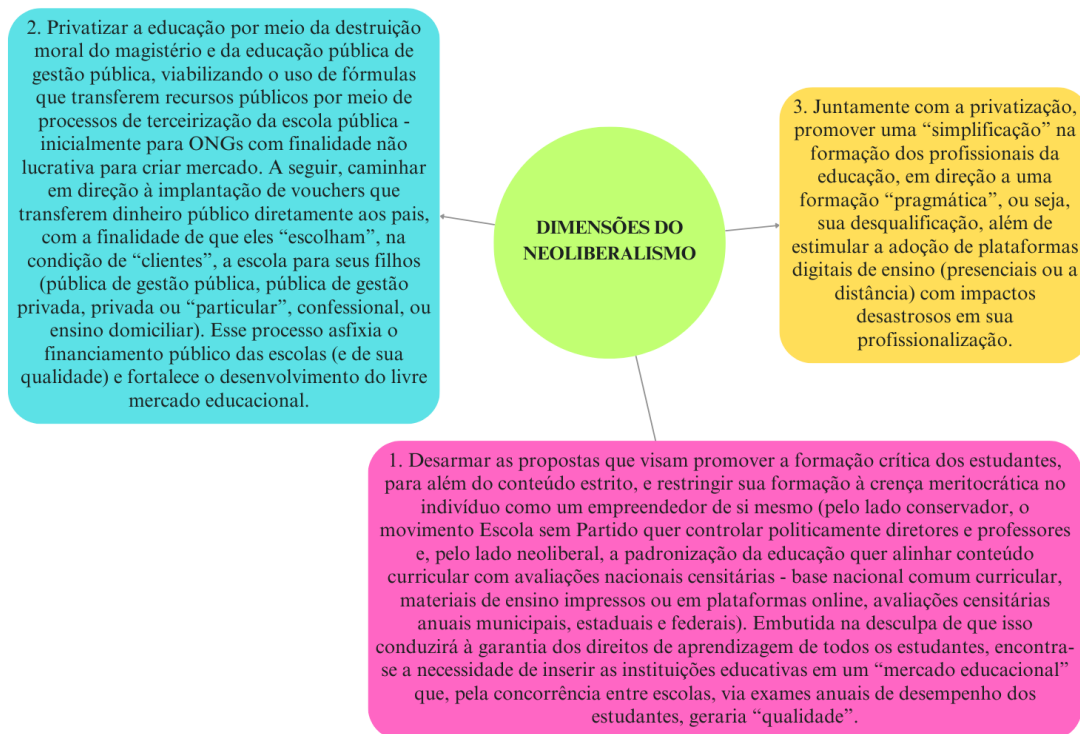
Mesmo sem a produção final da política, pois foi apresentada somente por meio de *slides* disponibilizados pelo MEC, as entidades afirmam que essa demanda tem consequências gravíssimas para educação, como a fragmentação da formação e a retomada de perspectivas ultrapassadas, assim como as trazidas na BNCC, tais como as falácias das competências e habilidades. Semelhante à BNCC, possui a ideia de padronização curricular, além das formas de avaliação e monitoramento da educação, como forma de responsabilizar os professores e culpar as universidades, comprometendo a autonomia dos cursos e projetos de formação em sua diversidade.

Nesse ínterim, o MEC se posiciona para iniciar a elaboração de novas diretrizes de formação de professores, no intuito de extinguir a Resolução CNE/CP nº 02/2015. Uma das mudanças proposta pelo Ministério é a reorganização do curso de pedagogia, retomando a ideia de fragmentação. Essa tentativa de imposição de uma “nova” política traz questionamentos importantes para os pesquisadores. Um deles é “será que precisamos de novas diretrizes ou precisamos enfrentar as condições de qualidade da oferta?” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2018, p. 1). As entidades podem concluir que a apresentação de uma Base Nacional para a formação é uma forma de mascarar os problemas reais da educação brasileira.

Em 2019, o Brasil estava sendo governado pela extrema direita e servia os interesses da grande maioria dos empresários brasileiros. “No âmbito educacional, a plataforma governamental anunciava, como prioridade, o controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, assim como franco apoio a propostas de militarização de escolas e de *homeschooling*” (ANFOPE, 2021, p. 6). Nesse cenário, tem-se a ausência de medidas e políticas educacionais comprometidas com a formação de professores (ANFOPE, 2021).

De acordo com ANFOPE (2021), esse movimento é resultado da tarefa do Ministério da Educação em “despolitizar” a educação. Nesse sentido, vieram à tona as reformas curriculares envolvendo a educação básica e superior, “como a construção da BNCC, a reforma do ensino médio, a entrega de escolas a Organizações Sociais, a reforma dos cursos de formação de professores com a aprovação da BNC da Formação Inicial e Continuada” (ANFOPE, 2021, p. 20). Com isso, a educação sob o viés neoliberal tende a atacar em três dimensões, visto na figura a seguir:

Figura 3 - As três dimensões do viés neoliberal



Fonte: produzida pela autora com base nos dados da ANFOPE (2021, p. 20-21).

A perspectiva neoliberal também está associada à meritocracia, que significa “a predominância daqueles que possuem mérito; é o predomínio dos mais competentes e eficientes, ou seja, a meritocracia é um sistema de hierarquização dos indivíduos segundo o mérito” (ANFOPE, 2021, p. 21). As avaliações escolares estão associadas ao mérito escolar, envolvendo as instituições numa disputa concorrencial e de hierarquização meritocrata. Essa visão está diretamente ligada ao campo do mercado.

A BNC-Formação está alicerçada em dois principais princípios: a padronização das ações políticas curriculares e a formação por competências. Acerca da padronização curricular é notório o alinhamento com a política da BNCC, “como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da práxis docente, conforme indicações internacionais, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, responsável pelo PISA” (ANFOPE, 2021, p. 26).

O segundo elemento central da Base é a formação por competências e se baseia “no paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o ‘saber fazer’ passe a ter alto valor em termos de capitalização” (ANFOPE, 2021, p. 26, grifo do autor). A concepção de formação descrita pela Base é totalmente diferente daquela defendida pela entidade científico-acadêmica. A Base estabelece um conjunto de competências gerais e específicas e

habilidades que correspondem a padronização da formação de professores, com foco no saber fazer docente.

As competências específicas da BNC-Formação apresentam três dimensões: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional. “Tais dimensões são uma reprodução do documento ‘Australian Professional Standards for Teachers’ (2011), significando, portanto, uma transposição, para o contexto brasileiro, da proposta australiana de reforma neoliberal na formação de professores” (ANFOPE, 2021, p. 27, grifo do autor), semelhante às experiências do Chile e Estados Unidos da América.

A base comum nacional defendida pela entidade possui uma concepção de formação alinhada a um conjunto de princípios, que servem como “orientadores da organização curricular e devem impregnar o percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades” (ANFOPE, 2021, p. 27). A ideia de base, defendida pela ANFOPE, rompe com o currículo mínimo da BNC-Formação, porém contribui com a definição de eixos norteadores para organização do curso de formação.

A base é pautada por dois sentidos complementares: “(i) um sentido teórico, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores e (ii) um sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional” serve de instrumento de luta e resistência do retrocesso da profissão (ANFOPE, 2021, p. 27). Para pensar a escola pública é preciso pensar nessas nuances que circulam a educação, isso inclui a formação dos profissionais da educação, aqueles que servem como base. E a ANFOPE (2021) ressalta que é extremamente importante a contextualização, ou seja, inserir “a juventude na vida, no mundo real de forma direta: refletindo sobre este e sobre seus problemas de maneira crítica” (p. 23).

Desse modo, é contrária ao que é proposto na BNC-Formação, que prioriza o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados, desarticulado a um projeto de educação e sociedade. Assim, a formação está pautada nos conteúdos mínimos para o exercício da profissão docente, desarticulados da unidade teoria-prática (ANFOPE, 2021).

O discurso proposto pela política se relaciona à pedagogia das competências anunciado em documentos propostos anteriormente, que apresenta uma versão reduzida da docência, intenta silenciar a voz universitária e a sua diversidade e relativiza os estágios supervisionados (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2019).

Essa proposição de política feita pelo CNE está vinculada ao mercado privado das escolas superiores. Isso está posto na composição do Conselho Nacional de Educação que é majoritariamente empresários da educação e estabelecem novas diretrizes pautadas na

“educação à distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação” (Taffarel, 2019, p. 3), que se fundamenta nas experiências da Austrália, “berço das políticas neoliberais juntamente com a Inglaterra na era Thatcher, nos anos 90” (Taffarel, 2019, p. 5).

Esse movimento resultou na tentativa de silenciamento da luta dos professores e entidades acadêmicas, há mais de 40 anos, e na responsabilização da aprendizagem para os professores, ocultando o conjunto de fatores no que pesam: “os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas, a situação socioeconômica cultural das famílias, o acesso as tecnologias, as carreiras, os salários, e materiais didáticos, a gestão e administração democrática, inclusiva, participativa das escolas” (Taffarel, 2019, p. 4).

As perspectivas discursivas proferidas pelas entidades estão relacionadas à formação de professores: é necessário contemplar a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a carreira e o salário digno, em sintonia com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas do estudante. Assim como a formação pela Universidade, que é regida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de fornecer Centros de Educação que são responsáveis pela “pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas” (Taffarel, 2019, p. 5).

Com a implementação da política BNC-Formação, outras demandas privatistas e de competência neoliberal começam a se fortificar como: as reformas, a BNCC, os cortes orçamentários, os baixos investimentos em educação, a piora das condições de trabalho, contratos precários, carreiras desestruturadas, sem ascensão funcional, sem direito a licença para capacitação ou valorização em função de estudos. Medidas que tem consequências graves para a Educação do Brasil (Taffarel, 2019).

Com esta aprovação o CNE aprovou de fato a reforma empresarial no campo da formação de professores, reforma que veio sendo detida pela luta ferrenha travada pelos profissionais de educação que, desde o ano de 2003, vem enfrentando o que foi retomado em 2012, em especial pelas forças privatistas organizados em torno do Movimento Todos pela Educação e no Movimento pela Base, hegemonizados pelos empresários da Educação. Tais setores construíram e aprovaram a BNCC, e estão agora implementando esta proposta empresarial em todos os estados brasileiros, consolidando o currículo obrigatório e padronizado, que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes. Querem mais os empresários, querem aprisionar os profissionais da Educação com esta proposta de diretriz, descaracterizar e rebaixar sua formação, e assim comprometer a formação das crianças e jovens brasileiros (Taffarel, 2019, p. 6).

A autora finaliza o documento denunciando medidas provenientes da BNC-Formação, tais como: “(1) rebaixamento na formação teórica dos profissionais da educação; (...) (3) porque secundariza as IES formadoras públicas dos processos de formação continuada (...); (4) porque esta regressão leva a formação a uma concepção de formação continuada de caráter técnico (...)” (Taffarel, 2019, p. 7).

Posteriormente, em 2020, foi publicado um manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 01, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) em conjunto a ANFOPE, FORUMDIR e ANPAE, entre outras entidades acadêmicas.

Nesse documento, as entidades afirmam que a homologação da Resolução CNE/CP nº 01/2020 é um “ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil” (ANPAE, ANFOPE e FORUMDIR, 2020, p. 1). Essa medida vincula-se aos processos de desvalorização e precarização da formação docente, assim como nega o conhecimento científico no campo educacional, devido ao processo como foi formulada e publicada a Resolução. Nesse cenário, de acordo com as entidades citadas anteriormente, a Resolução apresenta um ataque direto à autonomia universitária e à qualidade dos cursos.

A ANFOPE, a ANPAE e FORUMDIR (2020) apresentam um conjunto de elementos que devem ser problematizados, tais como: a forma fragmentada da formação inicial e continuada; a imposição da abordagem tecnicista, promovendo uma centralidade na prática e aplicacionista da relação teoria e prática; e a relativização da ideia de formação, fomentando a perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Isso corresponde à responsabilização dos professores pelos sucessos ou fracassos da aprendizagem, sem levar em consideração os contextos e condições de trabalho, a sua formação e a valorização profissional.

Para as entidades, a compreensão de formação continuada, apresentada na Resolução CNE/CP nº 01/2020, é tida como mero processo de “melhoria do exercício docente”, vinculado a cursos e programas, limitando a pluralidade de ideias pedagógicas. Além disso, apresenta cinco características da formação continuada: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”, auxiliando na construção de uma vertente pragmática de formação, voltado à prática e desprezando a pesquisa como princípio educativo.

Por fim, as entidades enfatizam que repudiam a compreensão de formação continuada como mais uma etapa de formação docente, algo meramente complementar, e reafirmam “a compreensão da formação como direito, e uma condição ontológica e epistemológica que deve

ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência” (ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2020, p. 4).

O embate em torno da hegemonização de sentidos nas políticas e no campo educacional se fortalece, quando as entidades se reúnem no XX Encontro Nacional da ANFOPE, que contou com o corpo docente para avaliar o cenário político-educacional, assim como propor medidas em relação à formação e valorização dos profissionais e ações de resistência e luta em favor da educação.

No encontro, constituíram uma nota¹⁰ de manifestação favorável à realização de concursos públicos para o ingresso na carreira docente, assim como ao plano de carreira com salários dignos; à universidade como espaço para formação inicial e continuada; à ampliação da oferta de licenciaturas para diversos campos de atuação; à retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015; à discussão e análise da base comum nacional proposta pela ANFOPE como orientador dos cursos de formação; ao ensino contextualizado com as demandas escolares e a articulação do ensino, pesquisa e extensão; por último, à docência como formação básica para o cursos de pedagogia, junto à extensão e pesquisa.

Pensando por essa perspectiva, a ANFOPE junto ao FORUMDIR se reuniu no Seminário Nacional e redigiu uma carta¹¹ pautada no espaço de debate e escuta dos diretores das faculdades/centros/institutos de educação e coordenadores de cursos de pedagogia. As falas das pessoas presentes no Seminário serviram para constituir um espaço de aprofundamento de reflexões sobre as políticas de formação de professores em curso pelo CNE.

Observo assim a articulação das entidades em prol da formulação de um projeto de educação como prática social, associado às condições de acesso e permanência para os sujeitos, na luta para garantir os direitos fundantes da constituição. Esse movimento de defesa refletiu na escritura de novos documentos reafirmando o repúdio ao contexto vivenciado, influenciado por perspectivas neoeconomicistas, com premissas opostas aos fundamentos do Estado brasileiro. Além disso, essas premissas violam os direitos fundamentais, prevalecendo os interesses privados sobre o interesse público e da sociedade.

Em nota¹², o FORUMDIR chama a atenção para “a investida vem sendo implementada fortemente na Educação, em nome de interesses de oligopólios educacionais privados, por meio

10 Carta XX ENANFOPE.

11 Carta do Seminário Nacional ANFOPE-FORUMDIR (ANFOPE e FORUMDIR).

12 Nota de repúdio contra a PORTARIA Nº 412, DE 17 DE JUNHO DE 2021 que institui Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o EDITAL Nº 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021. (FORUMDIR).

da desconstrução das políticas públicas educacionais” (FORUMDIR, 2021, p. 1). Quem mais lucra com essas propostas educacionais são as empresas, promovendo tensões entre a relação público-privado e propondo “projeto de privatização do ensino, de desumanização da educação e de formação para trabalhadores produtivos, servis, sintonizados com as necessidades do mercado” (FORUMDIR, 2021, p. 1).

As políticas criadas nessa vertente possuem um caráter técnico-instrumental, restrito a competências, disposto no discurso do “direito à aprendizagem” que reduz fortemente nossa luta histórica pelo ‘direito à educação’ fundado no princípio da educação como um direito humano, como pressuposto básico para a consolidação do Estado Democrático de Bem-Estar Social” (FORUMDIR, 2021, p. 1 grifos do autor). Esses discursos são tendenciosos e podem ser perigosos para influenciar o contexto político.

A crítica formulada pela entidade abrange a BNCC, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020, consideradas um conjunto de propostas que proporciona grave desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil. Ao ter como premissa máxima de obrigatoriedade e alinhamento à BNCC e à BNC-Formação, se contrapõem à autonomia universitária e as diretrizes da CF/1988 e LDB 9394/96, forçando um modelo de padronização curricular.

As entidades afirmam que o discurso de produtividade, eficiência, eficácia, meritocracia, empreendedorismo da educação e de seus sistemas de ensino envolvendo a formação de professores, pode gerar graves consequências para a educação.

No documento¹³ produzido pela ANFOPE e FORUMDIR em 2021, em meio ao contexto pandêmico, as entidades buscam contribuir para reflexões da comunidade acadêmica e apresentam críticas às consequências da implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 em pleno período de isolamento social, pois essa política inviabiliza as discussões de profissionais e estudantes dos cursos de pedagogia e licenciatura do país.

Diante disso, as entidades criticam a forma impositiva com que foi proposta a política, causando um desrespeito aos processos internos das universidades, aquelas que produzem seu próprio currículo, de acordo com as políticas anteriormente legisladas.

O cenário pandêmico causou, além do afastamento imediato, a interrupção das atividades acadêmicas, das aulas presenciais e um movimento de adaptação do ano letivo, situação que percorreu o ano de 2020 e 2021. Inviabilizou, também, o debate nas instituições

13 Orientações para as IES sobre a necessidade de adiamento das alterações nos PPC das Licenciaturas e Pedagogia. (ANFOPE E FORUMDIR).

formadoras acerca da BNC-Formação. A entidade apresenta argumentos sobre os prejuízos que poderiam ocorrer caso fossem realizados uma nova alteração nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC):

- A situação de trabalho remoto da comunidade acadêmica (gestores, docentes e estudantes) dificulta o processo dialógico institucional, assim como as decisões coletivas, essenciais no movimento de revisão de Projetos Pedagógicos de Curso; - As IES brasileiras já estão enfrentando sérios problemas de fluxos curriculares que precisarão ser corrigidos em curto prazo, tendo em vista a necessidade de criar condições para integralização curricular dos estudantes; - A suspensão de atividades práticas (aulas em laboratórios, estágios supervisionados obrigatórios) implica em novos arranjos curriculares, de modo a viabilizar o cumprimento de atividades obrigatórias dos cursos de licenciatura; - A Res. 02/2015 foi implementada recentemente em grande parte das IES, de modo que está em curso um processo de transição curricular dos currículos antigos para os novos currículos. Essa situação ocasiona a concorrência de dois projetos pedagógicos ao mesmo tempo em cada curso, tornando-se inviável, nessas instituições, nova alteração curricular à luz da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (FORUMDIR, 2021, p. 1).

A entidade acadêmica relembra que “o CNE já vivenciou situação análoga à questão de ampliação de prazo para a materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, fundamentada justamente no prazo exíguo para a adaptação das Instituições à referida Resolução” (FORUMDIR, 2021, p. 2). Os questionamentos continuam: “como em apenas dois anos pode ser exigido do próprio MEC e do CNE que toda a produção acadêmica das Instituições Formadoras de Profissionais de Educação seja alterada para atender a uma outra Resolução que prevê o mesmo prazo que a anterior, que foi o objeto principal de discussões, conforme comprovado em documentos oficiais do CNE?” (FORUMDIR, 2021, p. 2). Finaliza solicitando ao CNE que altere o prazo de dois anos da Resolução CNE/CP nº 02/2019, para que os cursos se organizem e alterem seus currículos.

No dia 10 de fevereiro de 2021, as entidades foram convocadas pelo CNE para participar de uma reunião que abordaria a revisão das Diretrizes Curriculares. “Nesta ocasião, a comissão bicameral apresentou slides com a proposta que está em elaboração, a qual temos grande preocupação pois, indica claramente a descaracterização e retrocessos” (ANFOPE, FORUMDIR, 2021, p. 1). Pois representa total subordinação à política da BNCC, além de apresentar a dicotomia entre formar professores multidisciplinares para educação infantil e professores multidisciplinares para os anos iniciais, fragmentando a formação.

A proposta apresentada pelo CNE reduz a formação em matrizes curriculares padronizada, “ao indicar que uma etapa comum de 1.600 horas para os conteúdos da Base Nacional Comum de Formação (Resolução CNE/CP nº 02/2019) e uma etapa de Habilitação Docente de 1.600 horas para os objetos de conhecimento (...) (ANFOPE, FORUMDIR, 2021,

p. 1). Além disso, o documento não compreende a gestão como componente da formação, passando a ser uma complementação curricular para as funções de coordenação pedagógica e orientação educacional, o que provoca um desequilíbrio profissional na escola e não incentiva a gestão democrática.

Para confrontar tal posicionamento, as entidades mencionam a LDB, que afirma “todos os profissionais da educação devem possuir formação docente, conforme Art. 67, § único, pelo qual a experiência docente é condição para o exercício de qualquer outra função do magistério” (ANFOPE, FORUMDIR, 2021, p. 2). Portanto, afirmam duas teses que servem como princípios norteadores da formação: a base do curso de pedagogia é a docência; e o curso de pedagogia, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado, baseado na premissa de cursos de graduação plena.

Nesse contexto, em 8 de julho de 2022, as entidades ANFOPE e FORUMDIR constroem um documento sobre a “Nota Técnica de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019”, publicada pelo CNE, e debate os limites político-pedagógicos e de regulação, contidos na nota, configurando-o como um ataque à formação de professores e à autonomia universitária.

As entidades afirmam que a nota tem a finalidade acessória e não possui poder normativo, diferentemente de legislações como a Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNE e o Decreto nº 8.752/2016. Assim, a nota não tem força política para acrescentar novos elementos a uma orientação já imposta. Diante disso, as entidades destacam cinco elementos contidos na Nota Técnica, descritos no Quadro a seguir:

Quadro 8 – Apontamento de elementos contido na Nota Técnica

Pontos	Elementos
1	Uma Nota Técnica não tem força jurídica, especificamente por descaracterizar o princípio da colegialidade;
2	A Nota Técnica não pode revogar a Resolução CNE/CP nº 01/2006 e/ou descaracterizá-la;
3	Acrescenta-se que a Nota Técnica, em questão, não indica a origem dos questionamentos, aspecto de praxe no âmbito do referido Conselho, com o intuito de elucidar as possíveis implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 sobre as licenciaturas;
4	A Nota Técnica pretende encerrar o debate, ignorando demandas de várias entidades educacionais e instituições de educação superior que sinalizam para a necessidade de ampliação dos debates envolvendo questões atinentes à revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e/ou sobre a necessidade ainda premente de ampliação do prazo definido pelo Parecer CNE/CP nº 010/2021 para dezembro de 2022;
5	Registra, ainda, que em momento de transição política no âmbito federal e dos estados e Distrito Federal, no bojo do pleito eleitoral, espaço/tempo onde se confrontam projetos históricos antagônicos, é no mínimo inoportuna e inadequada a realização de mudanças intempestivas e medidas impositivas, que ocultam sua origem e alinhamento

Fonte: ANFOPE; FORUMDIR (2022, p. 2-3).

Em outra nota¹⁴ de repúdio, as entidades acadêmicas ANFOPE, FORUMDIR e ForPIBID-RP manifestam contrariedade à proposta de Minuta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

De forma impositiva, a política foi proposta e levou a “substituição da participação de órgãos/entidades representativos da formação de profissionais da educação, por meio de consulta pública como estratégia de legitimação do documento” (ANFOPE, FORUMDIR, 2023, p. 1). A minuta apresenta lacunas, como: “a não articulação orgânica da formação inicial e continuada; não tratar das condições dignas de trabalho, plano de carreira e piso nacional salarial profissional, aprofundando a desprofissionalização e desvalorização dos/as profissionais do Magistério da Educação Básica” (ANFOPE, FORUMDIR, 2023, p. 1).

De acordo com a análise das entidades, a proposta política possui um viés pragmático e instrumental, portanto, compromete e prejudica a formação teórica. Assim, emitem um chamado aos movimentos sociais e às outras entidades para defesa e retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015. As entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais formularam um documento intitulado “Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015!” pela revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e 01/2020, pela defesa da formação de professores e reivindica a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Diante do cenário político neoliberal e mercantilista, a escola foi reduzida “à mera função executora e instrucional” (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, 2023, p.1). Assim, as políticas atuais se apoiam na ideia da Pedagogia de Competências, associadas às demandas e às diretrizes dos organismos multilaterais. “O Conselho Nacional de Educação - CNE, no lastro de uma reforma empresarial e privatista, que atende, exclusivamente, aos interesses do mercado, promove a descaracterização dos cursos de formação de professores/as” (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, 2023, p.1).

Contra essa perspectiva neoliberal, a defesa está na formação de professores para a educação básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória. Então, as entidades defendem a retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que considera:

os diagnósticos e a produção científico-acadêmica, em diálogo efetivo com as entidades e instituições, incorporando as contribuições de especialistas do campo da

14 NOTA PÚBLICA Em repúdio à Minuta do CNE de “novas” Diretrizes para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (ANFOPE, FORUMDIR e FORPIBID-RP).

formação de professores/as e pesquisadores/as das universidades, que participaram ativa e prepositivamente dessa construção coletiva, em reuniões, seminários e audiências públicas” (ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, 2023, p.1-2).

Após a publicação do Parecer do CNE/CP n. 4/2024, a ANFOPE analisa e publica em nota sua posição sobre o teor do documento, sua elaboração e aprovação. Na nota, a entidade científica faz um esclarecimento sobre o processo de formulação da atual política, seus entraves que levaram a construção da nova proposta.

Diante desse cenário, observo um movimento político de disputa e resistência com o objetivo de definir uma política de formação de professores. Após diversas discussões entre o CNE e a ANFOPE, junto a outras entidades acadêmicas, o Conselho divulgou, em 2024, uma nova proposta contida no Parecer CNE/CP nº 4/2024. Segundo a ANFOPE, essa resolução foi apresentada sem diálogo ou debate com a sociedade civil. Nesse sentido, foi realizada apenas uma consulta pública por meio do Edital de Chamamento no final do ano de 2023. No entanto, não teve muita aderência por parte dos profissionais da educação por ser período de férias ou recesso escolar. Diante disso, as entidades solicitaram a prorrogação da data de consulta pública e a ampliação do debate sobre a proposta (ANFOPE, 2024).

Logo após essa abertura contextual dos eventos políticos, a ANFOPE dá continuidade ao documento elaborando dez pontos que denunciam e discutem o Parecer CNE/CP n. 4/2024. O “Discurso de atualização e consenso” apresenta a necessidade da política em trazer uma “nova” Resolução aprovada por meio de um consenso nacional.

A partir desses princípios, é possível definir diretrizes para uma formação inicial menos dispersa, menos difusa, e com ancoragens teóricas e epistemológicas mais profundas, além de assegurar que os futuros e atuais docentes adquiram e aprofundem conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais e, para tanto, é preciso uma formação mais coerente, contextualizada, situada e com mais tempo, o que implica, no mínimo, na oferta de cursos de 4 (quatro) anos. Sem o estabelecimento de um consenso, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como “missão” ou “vocação” e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional. Logo, é urgente que, a partir de um consenso nacional em torno da formação inicial. (ANFOPE, 2024, p. 2-3).

Nessa citação pode-se observar um sentido de formação inicial enunciado pelo Parecer CNE/CP n. 4/2024, de acordo com a ANFOPE (2024). A entidade acadêmica chama de bricolagem a proposta política de 2024, que traz partes dos documentos das Resoluções CNE/CP nº 02/2015 e 02/2019. Porém, de forma embaralhada e sem conexão dos elementos conceituais, semelhantes à junção de propostas e intervenções, tornando a formação sem articulação com fundamentos e princípios. Voltando ao conceito apresentado pela política de

“consenso nacional”, para a entidade, representa um discurso hegemônico, que busca a unanimidade dos conceitos de democracia, formação de professores e base comum nacional, por vez tende a simplificar e a reduzir as inúmeras visões e concepções diferentes do campo, como se a proposta política atual fosse possível de abarcar todas as inerências presentes na subjetividade política (ANFOPE, 2024).

Ao contrário ao que vem sido discutido pelas entidades científico-acadêmicas sobre a formação com base na compreensão sócio-histórica de educação, de forma orgânica e consistente de formação e valorização, a proposta intenta minimizar conceitos e reduzir a enquadramento a educação.

No segundo ponto, “Extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular”, a ANFOPE (2024) afirma que “na comparação entre o ‘Texto de referência’ (divulgado na Consulta) e o Parecer, há a extinção das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (p.4). Anteriormente defendida como associação do “conhecimento sobre um determinado objeto de ensino com o conhecimento pedagógico”, é modificada para algo relacionado à prática extensionista.

A extinção dessas horas chama atenção da ANFOPE, pois a entidade defende a unidade entre teoria e prática, como princípio educativo na formação profissional. O que é visto na proposta é a tentativa de restrição da formação a apenas 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, que serão distribuídas de forma espaçada ao longo do curso.

O terceiro ponto discutido pela entidade é a “ausência da valorização profissional”. Há um questionamento sobre a explanação da valorização profissional no documento proposto, em comparação com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que apresenta um capítulo destinado a discutir a valorização dos profissionais do magistério. Em decorrência dessa ausência, a ANFOPE (2024) compreende que o texto deve conter a valorização sob o meio de condições de formação, planos de carreira, viabilização ao ingresso à rede pública através de concurso, perspectiva de progressão na carreira, salários justos e dignos e condições adequadas de trabalho docente, fortalecendo a tríade trabalho, formação e carreira.

A seguir, o documento apresenta o tópico “inexistência da formação continuada”, que aborda o fato de não conter uma articulação entre a formação inicial e continuada, mas apenas uma breve explanação, desconexa da realidade:

[...] b) Práticas de excelência em sala de aula. Os programas de formação inicial devem fornecer amplas oportunidades para os futuros professores praticarem o ensino em situações reais de sala de aula. Isso inclui estágios, regências, observações em sala

de aula e envolvimento em projetos educacionais concretos e organizados por temas e com foco no desenvolvimento de cada conhecimento profissional docente. c) Práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática. É essencial que os programas de formação inicial promovam uma conexão sólida entre teoria e prática. Os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas e a aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, o que pode ocorrer por meio de diários reflexivos, registros de aulas, análises de casos de ensino e outras estratégias que promovam a autorreflexão e a tomada de consciência do próprio percurso formativo do(a) licenciando(a). (ANFOPE, 2024, p. 5).

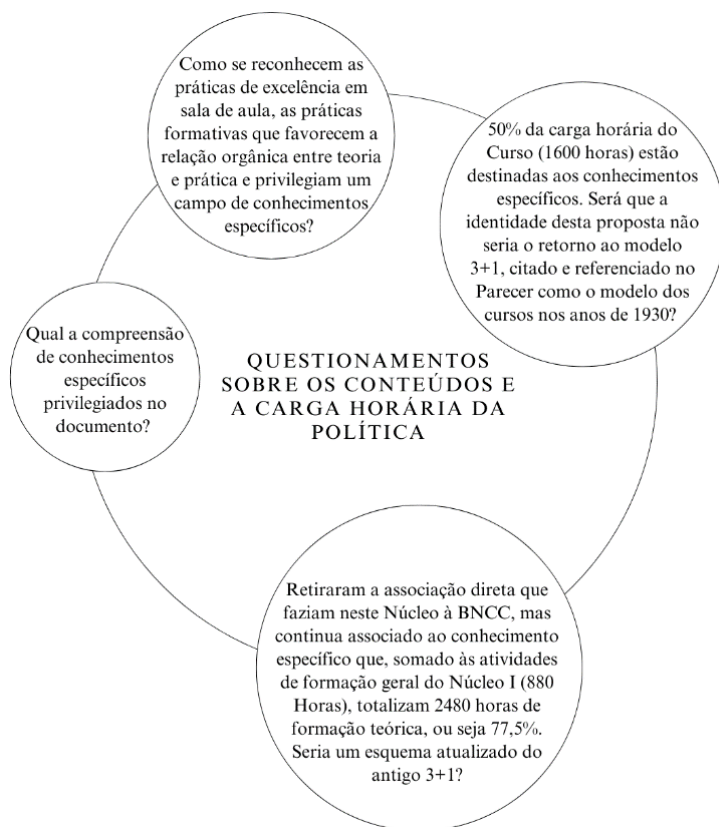
Outro aspecto destacado pela entidade se reporta à “Simplificação do Sistema Nacional de Educação”, na qual denuncia a não formulação de uma proposta desse sistema na nova Resolução. A ANFOPE (2024) defende a criação de um “Subsistema Nacional de Formação de Professores integrado ao Sistema Nacional de Educação” (p. 5). Esse documento deve servir como referência para a reflexão sobre as metas não cumpridas do Plano Nacional de Educação.

Nesse documento, a ANFOPE (2024) propõe a formulação de uma base comum nacional que atenda ao conjunto de princípios e orientações de organização curricular, além de apresentar um percurso formativo de todas as licenciaturas a partir de cada IES, respeitadas suas diferenças. Essa base deve ser fundada na concepção sócio-histórica da educação com caráter emancipador.

No sétimo ponto, “Absentéismo sobre os cursos EaD”, a ser discutido, a ANFOPE (2024) destaca que, “quanto à formação na modalidade EaD, custeada ou não por financiamento público, não é discutido o modelo de massificação do ensino, a mercantilização da oferta ou as condições de organização pedagógica que cada curso de formação de professores/as requer” (p. 6). Essa modalidade é apresentada pelo Estado e por grupos de especialistas como uma alternativa viável para a oferta de cursos de formação, permitindo alcançar um maior número de professores em menos tempo. No entanto, a expansão desenvolvida dos cursos a distância gera impactos significativos na formação de novos docentes, especialmente quando esses cursos não são fiscalizados e regulados.

O ponto “Retrato de uma formação conteudista” traz questionamentos sobre a forma em que a carga horária é distribuída junto aos conteúdos específicos, conforme apresentado no quadro a seguir:

Figura 4 – Questionamentos sobre a política



Fonte: produzida pela autora com os dados disponibilizados pela ANFOPE (2024, p. 6).

Para as entidades, essa estrutura curricular representa um retrocesso no âmbito educacional, pois oferece um estudo fragmentado e desconexo, proposto pelas políticas do século passado. Nesse sentido, a ANFOPE (2024) também afirma que o retrocesso acontece na concepção de extensão, pois a Resolução CNE/CP nº 04/2024 apresenta uma “carga horária de ‘atividades acadêmicas de extensão’ em um Núcleo III, referenciado na Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, porém, contraditoriamente, define que esse Núcleo envolve ‘a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica’ (ANFOPE, 2024, p. 6. grifos do autor) contendo orientação, acompanhamento e avaliação do professor da IES.

Essa ideia limita a extensão apenas à experiência na escola, distanciando da discussão de atividade interligada à pesquisa e que faz parte da matriz curricular. A extensão faz parte de um processo interdisciplinar, envolvendo as instituições de ensino superior e a sociedade, as inúmeras formas de aplicação do conhecimento em articulação do ensino e pesquisa (ANFOPE, 2024). Essa proposta da política leva a alguns questionamentos: “A extensão nos Cursos de Licenciatura será na Escola? E as atividades complementares foram substituídas pela extensão? E as 400 horas de prática como componente curricular foram substituídas pela extensão? Pergunta-se como foi elaborado este desenho curricular? De qual concepção de extensão partem?” (ANFOPE, 2024, p. 7).

Em contraponto, a ANFOPE

reconhece a importância da extensão como componente curricular e sua contribuição social e política para a formação de professores. No entanto, destaca que o processo de curricularização da extensão, precisa preservar as características das atividades extensionistas, não assumindo uma perspectiva disciplinar que acaba por ferir a natureza da extensão e dar um viés disciplinante daquilo que deveria potencializar a relação da universidade com a comunidade. (ANFOPE, 2023 *apud* ANFOPE, 2024, p. 7).

Nesse trecho, também pode-se inferir um sentido de formação, pelo viés da extensão, que a ANFOPE defende, mas não da forma que a política apresenta. Assim, a entidade científico-acadêmica questiona também a postura determinista social que é utilizada no Parecer ao fazer referências condizentes às características dos estudantes e a faixa de renda econômica dos estudantes de forma generalista, “deixando a compreensão da estreita relação da qualidade da formação de professoras/es e o exíguo intelectualismo de quem ocupa os assentos dos cursos de licenciatura ou dos postos de trabalho docente” (ANFOPE, 2024, p. 7).

Diante desses apontamentos, o Parecer corresponde a um emaranhado de retalhos textuais correspondentes as últimas políticas de forma descontextualizada, ou seja, “uma incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados” (ANFOPE, 2024, p. 7). Além disso, é criticado por não abarcar de forma satisfatória a formação continuada, correspondendo a um falso consenso da política:

Tendo em vista os argumentos expostos neste documento, reafirmamos o posicionamento da ANFOPE manifesto nos últimos anos, em diversos documentos públicos, e considerando que a Resolução CNE/CP nº 02/2015: • apresenta-se mais completa do que o Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 4/2024, pois trata da formação de professores/as de maneira orgânica, envolvendo em seus capítulos aspectos relacionados à formação inicial, à formação continuada e à valorização docente; • foi materializada pela maioria dos cursos de licenciatura, sendo revogada sem obter uma avaliação processual e uma justificativa estrutural e necessária para sua revogação; (ANFOPE, 2024, p. 8).

Ao final do documento, a ANFOPE (2024) reitera seu posicionamento contra a homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024, se alinha pela revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, com o arquivamento desse processo e defende a imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A ANFOPE (2018) tem defendido princípios para formação consolidados na Base Comum Nacional dos Cursos de Formação de Professores, que busca construir uma concepção básica de formação e definição de um conhecimento fundamental, que compreende a ideia de identidade profissional articulada à docência, diferente de um currículo mínimo ou meramente um elenco de disciplinas.

Além disso, as entidades do campo educacional a todo tempo estiveram em enfrentamento com o MEC na elaboração das Diretrizes Curriculares, possibilitando contribuições e avanços significantes para o debate nacional. “A ANFOPE deve seu reconhecimento, em âmbito nacional, às contribuições propositivas, no campo das políticas educacionais, em especial, das políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2018, p.12).

A Base Comum Nacional da ANFOPE corresponde a um processo de luta contra a padronização da formação apresentada na BNCC, política esta que traz uma proposta antagônica e conflitante aos princípios da entidade acadêmica. A entidade luta pela concepção de formação como base para profissionalização do magistério, nisso propõe salários, planos de carreira e condições de trabalhos correspondentes a sua valorização, além de ser contrária às tentativas de precarização, aligeiramento e flexibilização da docência.

Assim, a ANFOPE (2018) reitera a implementação imediata da Resolução CNE/CP n. 2/2015, “que representa o corolário de nossas propostas com a indicação da Base Comum Nacional para todos os cursos de formação dos profissionais da educação integralmente contemplada nas DCN agora ameaçadas” (p. 23).

A construção das DCN’s de 2015 tem origem no XVI Encontro Nacional em 2012, e posteriormente reafirmada e aprofundada em 2014, na qual foram abordados alguns pontos como:

a necessidade de formar os profissionais da educação em nível superior na universidade; a importância de que a formação inicial de professores ocorra em cursos presenciais sendo que a formação a distância deve ser oferecida somente em locais de difícil acesso; as diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica e as matrizes curriculares devem contemplar os princípios da base comum nacional, construída coletivamente pela Anfope e que deve ser reafirmada na organização curricular e acadêmica dos cursos de formação. (ANFOPE, 2012, p.17).

No CNE se iniciava uma discussão de elaboração de uma Política Nacional de Formação de Professores para Educação Básica “cujos princípios fundamentais haviam sido materializados no Decreto n. 6.755 de 200924, que instituiu em nível nacional, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente responsáveis pelo planejamento estratégico da formação e a concretização do regime de colaboração entre os entes federados” (Anfope, 2021, p.38).

Com a revogação da Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, o CNE aceitou a contrariedade da entidade à concepção de competências, que por sua vez atende aos anseios dos organismos internacionais. Em contraponto a essa proposta firmada por competências na dimensão saber

fazer, a ANFOPE decidiu se pronunciar e reafirma a Base Comum Nacional “construída coletivamente e assim nos empenhamos na retomada deste princípio, que proporciona a ancoragem epistemológica e teórico-prática aos currículos de formação de professores” (ANFOPE, 2023, p. 24). Esta Base é marcada por dois sentidos: político, por ser instrumento de luta e resistência para valorização social do educador, e teórico, que se constitui no conjunto de princípios orientadores da formação e do currículo, assume, assim um caráter político-epistemológico agregado ao trabalho docente e suas condições.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta, em seu Art. 12, a concepção dos núcleos da formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, “seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (Brasil, 2015).

Assim, os núcleos oferecem subsídios para que possam ser superadas o distanciamento entre a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais e a formação docente para anos finais, além da dicotomia entre formação de gestores e especialistas da educação e formação do professor. “A inclusão dos estudos e investigações dos processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional implica, portanto, na criação de possibilidades para formação integral dos professores para atuarem em todas as dimensões da organização do trabalho pedagógico escolar e em outros espaços” (ANFOPE, 2021, p. 40).

Posteriormente, em seu art. 13, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 propõe que “os cursos de formação deverão garantir nos currículos os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área (...)” (Brasil, 2015). Nesse cenário, cria possibilidade de formação pautada na base comum nacional, que destaca a teoria e interdisciplinaridade nas áreas de conhecimento (ANFOPE, 2021).

A ANFOPE (2021) afirma que é preciso ampliar o olhar para as atuais Faculdades de Educação nas Universidades, avaliando como é “entendida sua responsabilidade científica e acadêmica no que tange a produção de conhecimento sobre a educação, seus fundamentos e métodos de investigação e as ciências pedagógicas em atendimento às necessidades formativas dos profissionais da educação nos níveis e modalidades da Educação Básica sob sua responsabilidade” (ANFOPE, 2021, p. 42). Assim, a formação de professores no âmbito das universidades é um campo de produção de conhecimento científico sobre a educação, as teorias pedagógicas e a formação crítica no campo dos fundamentos da educação (Anfope, 2021).

Assim, foram criados os princípios que orientam as concepções e as lutas da entidade:

- a formação inicial, preferencialmente presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
- a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
- a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
- a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
- a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
- a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
- a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
- a Base Comum Nacional como ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores (ANFOPE, 2023, p. 21-22).

A Base proposta no documento da entidade é contrária ao currículo mínimo defendido pelas atuais políticas, defende um conjunto de princípios, autonomia universitária e orientam aspectos comuns para a construção do currículo do curso (ANFOPE, 2023).

Nesse cenário, “elaborar uma formação de professores referenciada na perspectiva da humanização e emancipação como base é apostar que sempre há possibilidades de superação do que está posto, logo, para uma educação que priorize a humanização e a vivência (...) (ANFOPE, 2023, p. 26). A concepção de Base proferida pelas entidades acadêmicas está associada a autonomia das universidades, ou seja, respeita as especificidades das várias instâncias formadoras.

Portanto, quanto aos movimentos políticos nos textos oficiais publicados em portfólios das entidades acadêmicas, partem do princípio de expor a indignação e sua posição contrária às propostas políticas desde o ano de 2017 com a entrada do novo governo no país. Elucidado como isto ocorreu ao longo dos anos e como os movimentos impulsionam a discussão entre as entidades e a comunidade acadêmica, assim como a luta por significação manifestada nos documentos e em diversas outras ações políticas, como apresentarei a seguir, sobretudo, nas lives produzidas pelas entidades científico-acadêmicas.

5.3 Movimento de reformulação curricular: produção de sentidos e resignificação

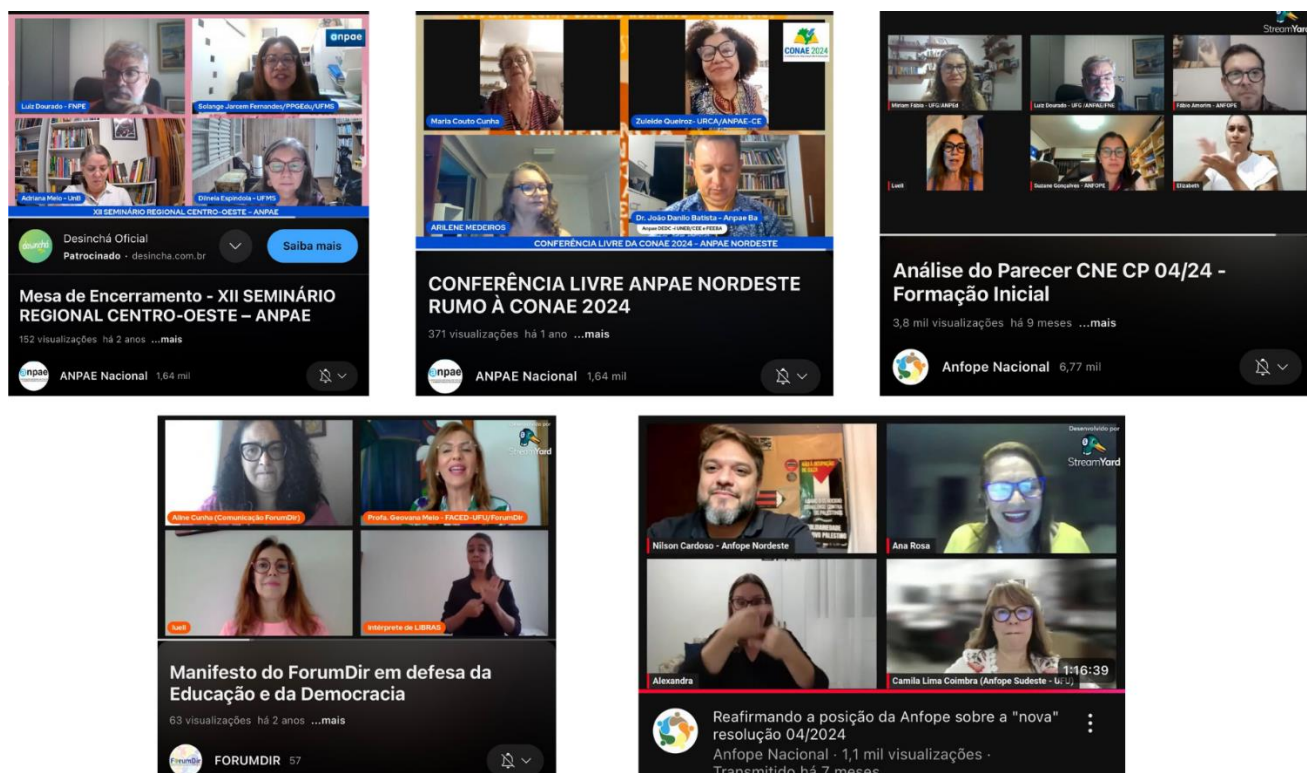
Seguindo as considerações anteriores apresentadas, destaco os sentidos das políticas de formação de professores produzidas pelas entidades que estão à frente da luta por significação das políticas no campo da formação docente, a partir das *lives* produzidas nos canais do YouTube. Assim, selecionei 5 vídeos para compor o corpus de análise, quais sejam: “Reafirmando a posição da ANFOPE sobre a "nova" resolução 04/2024”; “Análise do Parecer CNE CP 04/24 - Formação Inicial”; “Mesa de Encerramento - XII Seminário Regional Centro-Oeste – ANPAE (Gestão e Formação de Professores)”; “Conferência Livre ANPAE Nordeste Rumo à CONAE 2024” e “Manifesto do FORUMDIR em defesa da Educação e da Democracia”. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 – lives analisadas com *links* de acesso

Entidade científico-acadêmica	Título da <i>live</i>	Data de realização	Canal de transmissão
ANFOPE	Reafirmando a posição da ANFOPE sobre a "nova" resolução 04/2024		https://www.youtube.com/watch?v=SPM3Hoq62Ng&t=1s
ANFOPE	Análise do Parecer CNE CP 04/24 - Formação Inicial		https://www.youtube.com/watch?v=7S11stQphxM
ANPAE	Mesa de Encerramento - XII Seminário Regional Centro-Oeste – ANPAE (Gestão e Formação de Professores)		https://www.youtube.com/watch?v=k7W80XBqb1c&t=4990s
ANPAE	Conferência Livre ANPAE Nordeste Rumo à CONAE 2024		https://www.youtube.com/watch?v=XaLr8aE-uRs
FORUMDIR	Manifesto do FORUMDIR em defesa da Educação e da Democracia		https://www.youtube.com/watch?v=CRyQX0tQPgk&t=338s

Fonte: Produzido pela autora (2025).

Figura 5 – Imagens das *lives* analisadas



Fonte: Produzida pela autora (2025).

As *lives* têm o propósito de reafirmar a luta pela docência e formação profissional e projetar significações sobre as políticas de formação de professores, bem como outras propostas que estão em destaque no âmbito educacional.

Em meio à discussão política, na *live* “Manifesto do FORUMDIR em defesa da Educação e da Democracia”, a professora Geovana Melo¹⁵ reafirma a efetiva atuação no debate crítico e nos relevantes temas do campo educacional brasileiro, principalmente as questões relativas à formação dos profissionais da educação em que o FORUMDIR está associado. Ademais, a entidade luta pela defesa de um estado constitucional democrático, e protagoniza as manifestações de resistência às atuais políticas de formação de professores, principalmente aquelas associadas à BNCC.

Nesse cenário, a professora afirma que o FORUMDIR é contra as políticas de padronização curricular, que vêm suprimindo os princípios constitucionais fundantes e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas envolvidas nos processos políticos. Geovana Melo continua falando sobre a crise política e econômica, assim como a de valores que o país está sofrendo. Esse fato contribui para desafios e consequências cada vez maiores na educação,

15 Geovana Ferreira Melo é uma professora titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e foi presidente do FORUMDIR.

atingindo, por exemplo, o financiamento público para as escolas e universidades. Diante disso, os cortes orçamentários atingem de forma direta e indireta a produção da ciência e conhecimento e o processo de desenvolvimento humano. Portanto, a professora considera que a educação não é um gasto, mas sim investimento público.

Logo após a sua fala, a professora Lueli Duarte¹⁶ aborda, como membro da entidade, que, para a construção de nação soberana e de estado de direito, que defenda a democracia, a vida, os direitos sociais, é preciso construir uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada. Posso inferir sentidos de formação, quando a professora afirma que é necessário pensar um projeto de educação pautada nesses valores e é preciso pensar a formação de professores, articulada à constituição de sujeitos que acolhem, incluem, respeitam e solidarizam. Nessa vertente, é importante oferecer também subsídios para o pensamento crítico e reflexivo, atrelado às demandas reais da sociedade.

Diante desse cenário, no “12º Seminário: Políticas Educacionais: resistências e retomada da democracia com o tema: Gestão e Formação de Professores”, os professores se articulam e discutem as temáticas que estão em evidência no momento histórico presente. A professora Maria Dilnéia¹⁷ inicia sua fala com uma questão central: Quem está ou onde está sendo formado o professor para educação básica no Brasil? Questão que envolve o lócus de formação do professor, envolvendo a gestão da política de formação. A disputa por um lócus de formação ser a universidade pública, assim como a formação com base na docência. Esses assuntos entraram em debate há anos e hoje continuam sendo alvo de disputa política.

A professora continua a discussão apresentando uma tabela, na qual destaca a evolução do número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e grau acadêmico, de 2011 a 2020, com objetivo de problematizar a questão da gestão e da formação de professores no atual contexto. A tabela mostra a queda dos cursos de formação em licenciatura na modalidade presencial e o aumento na modalidade EAD. Logo após, apresenta outros gráficos e tabelas que apresentam a porcentagem do crescimento dos cursos presenciais e à distância. Esses dados analisados pela professora fomentam questões que devem ser debatidas e desafios a serem enfrentados na formação de professores nos cursos EaD.

16 Lueli Nogueira Duarte e Silva é a presidenta do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR) e representante do Fórum no FNE. Ela também é diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

17 Foi vice-coordenadora (2010-2012) e coordenadora (2012-2015) do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT 05) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foi Diretora de Publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) nas gestões de 2015 a 2017 e 2017 a 2019. Foi Vice-Presidente Região Centro-Oeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2015 a 2017 e 2017 a 2019).

Após essa fala, a professora Adriana Melo¹⁸ traz outro questionamento a ser discutido em *live*, sobre o novo Plano Nacional de Educação, a construção do Sistema Nacional de Educação e a LDB. Nesse contexto, problematiza a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e defende sua revogação imediata. De acordo com a professora Adriana, a legislação tem um grande peso político, porém, não é suficiente. É necessário pensar nos movimentos políticos, na ação política permanente e vigilante para que se possa manter uma educação democrática. Pensando também na reformulação das atuais políticas e que não se construa mais Resoluções do CNE que desrespeitem a história da educação brasileira. Assim como, refletir as múltiplas dimensões da formação/ação dos educadores.

Nessa perspectiva, a professora instiga pensar sobre as ações das entidades e suas resistências aos desmandos das políticas educacionais. Sobretudo, ela relembra as demandas entre as entidades e as tentativas de construir fóruns nacionais de educação, que promovem as conferências populares de educação. Além disso, aponta a BNCC como grande desrespeito a tudo que foi construído na história da educação brasileira em relação à política curricular, ou seja, se faz necessária a desarticulação entre a BNCC e a formação docente urgentemente. A professora atrela um sentido de formação voltado à autonomia universitária.

Posteriormente, o professor Luiz Dourado¹⁹ entra no debate afirmando que as temáticas discutidas anteriormente pelas professoras se articulam com as políticas de gestão e de formação de professores, que fazem parte da agenda nacional e internacional, assim como a lógica histórica das políticas. De acordo com o professor, não há linearidade entre a proposição e a materialização de políticas, então, remeter a discussão para essa temática é vital para o campo de tensão e de disputas, que tensionam as concepções de formação e de educação.

O professor diz que, diante do quadro de complexificação, as políticas educacionais e a formação de professores estão inseridas numa disputa de interesses, na qual o mercado está cada vez mais empreendendo tentativas de privatização. Em meio a essa discussão, ele retoma o conceito de docência apresentado na Resolução CNE/CP nº 02/2015 e reafirma a necessidade de uma formação inicial e continuada permanente. As políticas de formação de professores nas últimas décadas têm sido objeto de disputas muito significativas, no que resulta no fortalecimento de movimentos do campo e na consolidação da ANFOPE. Essas disputas são de concepções, teóricas, epistemológicas e propositivas pelo que se entende sobre formação.

18 Professora Associada da Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação; Investigadora Colaboradora da Universidade Lusófona.

19 Atualmente é Diretor Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Assim, ele afirma que mais de 30 entidades do campo da educação defendem as concepções constantes da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e, com isso, há um avanço enquanto movimento social e construção pedagógica com essa resolução. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 defende uma base comum nacional, que é construída pelo movimento da ANFOPE e por um conjunto de entidades do campo e que se contrapõe a esse reducionismo da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, defende uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação. É interessante destacar que essa Resolução CNE/CP nº 02/2015 traz um capítulo específico sobre valorização dos profissionais da educação, em consonância com o movimento social e com as conferências de educação.

Outro princípio fundante, destacado pelo professor, é a gestão democrática, que teve impacto nas formas de provimento ao cargo de gestão e a condição do ser docente. Destaca-se também a importância de uma articulação sobre os processos de avaliação e de regulação.

Uma compreensão de currículo é absolutamente abrangente, entendendo o currículo como um conjunto de valores propício à produção e socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, envolvendo práticas educativas formais e não-formais. Nessa perspectiva, considera a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e as instituições de educação básica, sua organização e gestão, de acordo com o professor Luiz Dourado.

Esses princípios são fundamentais para a discussão da formação de professores, a partir de uma comissão bicameral que durou mais de uma década e resultou num processo de articulação amplo com as entidades do campo e com setores do MEC. Consequentemente, formou-se uma sinergia pela institucionalização da formação de professores, a partir da defesa de projetos de formação com identidade própria, articulando-se aos planos de desenvolvimentos institucionais, projeto pedagógico institucional e aos projetos pedagógicos de curso.

O professor Luiz Dourado defende um sentido de formação que não exclua uma base diversificada, além da perspectiva de que se deve assegurar aos egressos o acesso à pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentado na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e estética.

Tais princípios devem se coadunar com a discussão do campo de uma formação sócio-histórica, na qual o professor reafirma a importância da instituição educativa, dos seus sujeitos e dos processos pedagógicos. De igual modo, ratifica a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, visando propiciar as dinâmicas e os processos participativos para uma visão ampla

do licenciado para o ensino, para a gestão de processos educativos, a organização e gestão das instituições de educação básica.

Com a aprovação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, ocorreram diversas implicações para o campo educacional, resultando em alterações significativas na dinâmica curricular. Essas resoluções estabeleceram que, no mínimo, cinquenta por cento da carga horária dos cursos de licenciatura deve ser composta por conteúdos relacionados à Base Nacional Comum Curricular. Então, interfere diretamente no projeto político-pedagógico. É importante destacar que há uma secularização do próprio trabalho do professor, rompendo com aqueles princípios historicamente construídos e que tem sido objeto de luta e de intervenção propositiva nas universidades. Desfazendo princípios e trazendo à tona questões antigas do campo da formação de professores, em relação ao bacharelado e licenciatura.

Logo, o professor Luiz Dourado retoma ao questionamento fazendo referência ao tema da mesa: quais são as proposições e lutas da formação docente. Assim, ele enfatiza que existe um conjunto de lutas pelas associações do campo, com o protagonismo da ANFOPE. Essas lutas não envolvem apenas a formação de professores, elas envolvem uma luta ampla contra os retrocessos no campo das políticas educacionais.

O professor chama atenção a importância em compreender as relações educacionais envolvendo setor privado e o grande interesse pela formação de professores, assim como a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular, que segmentou a educação básica. Ou seja, há um movimento articulado a um processo histórico entre a esfera pública e privada. Em tal contexto, na educação superior, há vários cortes de verbas, desregulação, ataque à autonomia das universidades.

Consequentemente, aconteceu uma articulação das entidades com a criação do Fórum Nacional Popular com 46 entidades acadêmicas, sindicais, estudantis e movimentos sociais, com forte vigor, que construiu a Conferência Nacional Popular de Educação, cujo tema foi reconstruir o país: a retomada do estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos. Essa conferência mobilizou ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e um conjunto de outras entidades, propondo, no seu documento final, uma plataforma em defesa do estado democrático e das instituições republicanas, da vida e da soberania popular. Dentre outros pleitos, constava a revogação da emenda constitucional de 1995, a consolidação de políticas de estado para a educação pública com gestão pública, que garanta acesso, permanência e com qualidade, a defesa, monitoramento e a consolidação do PNE como epicentro das políticas educacionais, uma regulamentação democrática do Sistema Nacional de Educação.

Assim como, a defesa do FUNDEB, de modo robusto e permanente, a materialização do custo aluno-qualidade, a exclusividade de verbas públicas na expansão do financiamento para educação básica e superior. De modo a atender o plano nacional de educação, gestão democrática autônoma da educação e de suas instituições, eleição direta para diretores em todos os níveis, expansão e fortalecimento das instituições públicas incluindo suas universidades, expansão dos cursos de formação de professores em universidades públicas, com garantia de autonomia para elaboração de seus projetos pedagógicos. Assim, reafirmando a necessidade da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada, conforme a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Nessa perspectiva, o documento traz ainda um conjunto de outras questões, além de propor a revogação da Base Nacional Comum Curricular, da reforma do ensino médio, da política nacional de alfabetização e claramente a revogação das diretrizes nacionais para a formação inicial, Resolução CNE/CP nº 02/2019, e de formação continuada, Resolução CNE/CP nº 01/2020.

O professor alerta o momento vivenciado e a necessidade de ser propositivos e afirmativos, além de definição para os projetos de sociedade, como campo democrático-popular, na perspectiva de expansão dos direitos sociais educacionais. Vocaciona as formas contrárias de desqualificação da educação e de financeirização, buscando se contrapor à privatização, terceirização e transferências de responsabilidade do estado pela iniciativa privada.

Na recente “Conferência Livre da ANPAE Nordeste rumo à CONAE 2024”, que teve como tema “Educação como direito humano: Formação Docente, Diversidade e Gestão democrática”, a professora Márcia Ângela Aguiar²⁰ inicia a discussão falando sobre a educação como direito humano e fazendo relação com a formação humana. A formação é um processo valioso, pois tanto na educação básica quanto na educação superior, ela auxilia na construção de conhecimento e no entendimento do mundo, ou seja, uma tarefa significativa para o próprio progresso individual das pessoas e de uma forma coletiva. Nesse sentido, a professora defende a formação por meio da coletividade, na qual os educadores possuem um grande desafio de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica, bem como que a educação propõe a possibilidade de fazer com que as pessoas busquem caminhos de consciência crítica em relação à própria sociedade, ao mundo do trabalho e ao próprio conhecimento.

20 Foi presidenta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE -2002-2004), 2001-2004), Vice-Presidenta (1993/1995) e Presidenta (2005/2009) da ANPED.

Logo após, faz referência à importância das conferências no âmbito educacional desde a conferência brasileira de educação no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na qual os professores tiveram uma reação contra o estado policial e o estado autoritário, que se apresentou na década de 1960. Nesse contexto, afirma, os educadores têm grande força política e influência para construir e reformular a legislação brasileira, como aconteceu com a Constituição Federal em 1988 no capítulo da educação. Então, as associações científicas têm forte contribuição, como ANFOPE, FORUMDIR e ANPAE, nas interferências políticas de forma organizada, propondo caminhos e defendendo princípios de educação. Esse trabalho se dá a partir da união das associações com os sindicatos, afirma a professora Márcia Ângela.

Continua sua fala, alertando para o desmonte das políticas e das construções de luta, que estavam sendo organizadas ao longo das últimas décadas, o que impactou também na organização das conferências, dando ensejo a movimentos contrários, em favor de outra perspectiva de educação, assim como a definição das diretrizes curriculares nacionais e a ruptura da concepção de educação básica com a BNCC com o impeachment da presidenta Dilma.

De acordo com a professora Márcia Ângela, essas mudanças no cenário político vêm trazendo consequências e impactos na formação docente. As associações em suas lutas pautadas nos princípios mais amplos e vinculados a uma visão de uma política global de formação humana associada a outros parâmetros que estariam presentes nas políticas educacionais. Os princípios dessa luta histórica do campo da formação de professores fazem referência à gestão democrática, à pesquisa como elemento fundamental para formação dos profissionais e à relação da formação inicial com a formação continuada.

Por fim, a professora Márcia Ângela afirma que a formação docente vai além da sala de aula e a relação professor-aluno. Assim, a formação humana é algo mais amplo e possui diversas dimensões que estão imbricadas. Nessa perspectiva, é preciso retomar os princípios que têm orientado todo o debate com relação à formação docente, e levar propostas unificadas que possam ter um peso na definição do novo PNE.

De acordo com a professora Ana Rosa Peixoto de Brito²¹, na *live* “Reafirmando a posição da ANFOPE sobre a ‘nova’ resolução 04/2024”, para que se possa alcançar uma proposta de formação idealizadora, é necessário construir um movimento de resistência, o qual pode se encontrar nas propostas discutidas na elaboração da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

21 Atua no ensino Magistério de Ensino Superior através de seleção pública desde 1982 até os dias atuais. Integrante dos movimentos acadêmicos/científicos em favor da Educação e Formação do Educador.

Essa Resolução por sua vez apresenta contribuições de vários movimentos em conjunto, “os quais consideramos, todos eles, conquistas, porque não foi só uma questão individual, a gente trabalha enquanto anfofiano, mas a gente quer a referência, a gente quer o apoio, a gente quer a participação das demais entidades, porque senão vai ser uma voz solitária e nós não queremos isso” (Ana Rosa, 2024).

Nessa vertente, a professora continua afirmando que a Resolução de 2015 é uma consolidação das lutas e pretensões no campo educacional. Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 não teve nenhuma contribuição das entidades. Logo, chama atenção para a matriz de competências e habilidades da nova proposta para formação de professores, fazendo com que as entidades entrassem em consenso contra a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020. Ao final de sua fala, afirma que os esforços estão sendo para revogação da proposta 4 de 2024.

O professor Luiz Dourado (2024) na *live* “Análise do Parecer CNE CP 04/24 - Formação Inicial” traz uma fala importante para compreender a nova resolução. Afirma que “o parecer 4 de 2024 não traduz um processo dialógico, não foi consensuado e não foi pactuado”, pois “não houve sequer uma audiência pública para discutir o documento, houve sim uma consulta que foi breve e o parecer ele incorre num conjunto de limites”, entre eles a questão estruturante e concepção formativa e norteadora, que diz sobre a articulação entre formação e valorização dos profissionais da educação.

Sobretudo, a nova resolução significa “a retomada, mesmo que com um anúncio distinto, da pedagogia das competências, retomando a ideia centrada na aprendizagem de uma centralização curricular, de um padrão cognitivista, centrado no fazer, no conhecimento prático, na ênfase nas aprendizagens” (Luiz, 2024). A Resolução de 2024 representa uma bricolagem entre as resoluções. Apesar de ser travestida que supera as críticas da Resolução 2019, a política traz em sua essência a resolução revogada, apresentando retrocessos.

A professora Camila Lima Coimbra²² (2024) ressalta que “ela é uma cópia ruim e grosseira da 2 de 2015”, por não respeitar os princípios básicos da tese original e “porque se apropria de algumas coisas, muda muitas vezes o conceito ou a forma com a qual nós nos apropriamos do que entendemos ser importante na formação coloca lá, mas de forma muito pulverizada ou muito desconectada de fato de um projeto de formação” que as entidades defendem. Nessa perspectiva, a homologação da Resolução CNE/CP nº 04/2024 pelo

22 Coordenadora da ANFOPE em Minas Gerais. (Gestão 2021-2023) Vice-coordenadora do GT08, da Anped-CO.

Ministério da Educação evidencia a falta de reconhecimento do equívoco histórico representado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019. Esse equívoco poderia ter sido corrigido com a retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

O professor Fábio Amorim considera que, ao contrário da Resolução CNE/CP nº 02/2015, o texto do Parecer CNE/CP nº 04 de 2024 apresenta algumas lacunas, como, por exemplo, o capítulo específico sobre a valorização dos professores. As entidades entendem que, sem valorização do profissional, não se pode falar de educação de qualidade. Além disso, “o silêncio num documento que tem o objetivo de fazer o balizador da formação de professores, ele é expressivo de como nós pensamos formação e a valorização dos profissionais” (Fábio Amorim²³, 2024). Sobretudo, deve-se existir um conjunto de princípios que norteiem a formação docente, começando pela valorização.

Não há interesse de discutir valorização num país em que boa parte dos professores quase que 50% dos professores, não chega a 50% ainda mas é quase 50% dos professores são contratados por contratos temporários ou terceirizados em que não paga o piso, em que os professores não têm plano de carreira, não há interesses institucionais, governamentais de deixar formação continuada sobre a responsabilidade das universidades no momento em que se mingua o orçamento das universidades públicas e a iniciativa privada tem tomado conta da formação continuada inclusive por meio de políticas do governo federal que colocam em nome de uma autonomia que os estados e municípios podem contratar instituições privadas para fazer a formação dos seus professores. Então, esse é um retrocesso sem porque fere aquilo que para nós é muito caro que é a concepção de valorização profissional que exige que se tenha formação inicial e continuada e a carreira de maneira articulada (Suzane Gonçalves²⁴, 2024).

Assim, Camila Lima Coimbra (2024) delineia que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 representa um retrocesso na educação por não compreender a formação como exercício indissociável da docência e a unidade teoria e prática. Além de insistir na ideia de extinção das 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, abordar o trabalho coletivo e interdisciplinar no seu texto de forma pulverizada e a gestão democrática quase de forma superficial.

O texto da Resolução CNE/CP nº 04/2024 focaliza na formação inicial, porém, não contextualiza a formação continuada. Esse é um ponto criticado pela professora Camila Lima Coimbra (2024), pois comete o erro de focalizar numa formação e secundarizar ou desprezar a formação continuada.

23 Diretor de Comunicação da Diretoria Executiva Nacional de ANFOPE.

24 Suzane da Rocha Vieira Gonçalves é a presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Ela ocupou o cargo entre 2021 e 2023.

O discurso de indissociabilidade da teoria e prática apresenta um modelo já superado nos cursos de licenciatura, o esquema 3+1, bacharelado mais didática, portanto, a prática era apartada das questões teóricas e dos fundamentos, então a prática pedagógica é vista como componente curricular, que se articula com as concepções de planejamento, metodologia, currículo e infância, fomentando a vivência do cotidiano da escola, dos espaços escolares e da gestão educacional (Suzane Gonçalves, 2024).

A resolução não fundamenta princípios para consolidar os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, principalmente aqueles retirados da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Continuando a discussão, o professor Nilson Cardoso²⁵ afirma que a ANFOPE é favor da resolução de 2015, pois apresenta desde 2002 uma concepção de formação e docência que mais se aproxima com a defendida pela ANFOPE. Concepção que articula a formação inicial e continuada e alia a formação à carreira e à valorização docente.

Nesse sentido, em meio à disputa política de formação de professores no último ano, “a cópia que chegou para a gente, ela de algum modo, embora maquiada bonita, cheia de enfeites, digamos assim, das tecnologias atuais, mas ela ainda assim representa todo esse retrocesso, ela representa esse retrocesso” (Nilson Cardoso, 2024). Isso pode ser retratado na forma como é posto o termo “teoria” no texto, pois acontece uma desintegração da teoria e prática.

Considero, quanto aos conceitos propostos no documento, estes não possuem profundidade de significado, sendo retratados de forma vazia, como docência, formação de professores e extensão. “As práticas pedagógicas desaparecem da formação de professores, mas eles colocam, estabelecem 220 horas para a extensão universitária como a curricularização da extensão (Suzane Gonçalves, 2024)”. Para a professora Suzane Gonçalves, isso sugere uma tendência de transformar a prática pedagógica em extensão. Além disso, estabelecem 320 horas para serem distribuídas nas instituições da educação básica.

A forma como o parecer apresenta as atividades acadêmicas de extensão, elas se contrapõem à resolução 7 de 2018, a resolução 7 do Conselho Nacional de Educação de 2018, ela estabelece as normativas. A resolução da curricularização da extensão são as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira que foi estabelecida indicada no Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 que estabelece que 10% da carga horária dos cursos de graduação devem contemplar a extensão universitária. Ela se contrapõe a esse parecer por quê? Primeiro, que lá no artigo 12 da resolução 7 de 2018 é colocado no parágrafo único, que o estudante ele deve ter a possibilidade de realizar suas atividades de extensão em outras áreas que não apenas a da sua área de formação, além disso ao longo da resolução sete é indicado que a instituição tem a autonomia de estabelecer as formas de desenvolvimento da extensão universitária e na forma como o parecer que apresenta o parecer quatro a possibilidade, por exemplo,

25 Vice-presidente da ANFOPE Região Nordeste.

dos estudantes das licenciaturas realizarem a extensão universitária em espaços não escolares desaparece (Suzane Gonçalves, 2024).

A professora Suzane Gonçalves considera que a possibilidade de realizar a extensão universitária em outras áreas tem a pretensão de integrar o estudante de forma interdisciplinar. Por isso, é tão importante defendê-la.

Além disso, uma das críticas que o professor Nilson Cardoso (2024) faz é com a imposição das políticas pelo CNE, “porque não é um diálogo, não houve um diálogo, não houve um debate, não houve uma construção coletiva”, afastando o teor público e democrático dos documentos. As duas últimas resoluções, 2019 e 2024, foram elaboradas e aprovadas sem diálogo com a comunidade acadêmica, o que gerou grande revolta e reivindicação das entidades científicas.

Nesse sentido, a Resolução de 2024 tem a perspectiva de diretriz de currículo e matriz voltada à padronização, contrária ao princípio constitucional da autonomia universitária (Luiz, 2024).

Como solução para essa problemática, a professora Camila Lima Coimbra (2024) chama atenção da importância das universidades terem seus próprios projetos institucionais de formação de professores, pois abre possibilidades para autonomia universitária. Com a Resolução CNE/CP nº 04/2024 deve se apropriar, “construir os nossos projetos institucionais de formação de professores e professoras e estabelecer quais princípios vão reger o nosso projeto institucional e a partir daí criar os projetos pedagógicos de curso” (Camila, 2024).

Isso é reafirmado pelo professor Nilson Cardoso (2024), “a diferença com a 02 de 2019 é que ela era tão prescritiva, tão determinista que a gente não tinha nenhuma possibilidade de subverter a partir dela. Esse pastiche que tá colocado aqui para a gente, ele é tão frágil até conceitualmente, que permite isso”. Nesse caso, é necessário criar mecanismos de defesa e a compreensão da resistência nos cursos de licenciatura.

A todo momento, durante as *lives* e os documentos produzidos, as entidades reafirmam que o avanço nacional da educação pública de qualidade depende de uma política de formação e valorização dos profissionais da área. Para isso, há um apelo a outras entidades e o corpo discente e docente que constituem as instituições públicas em mobilização e luta pela valorização e formação docente. Assim, é imprescindível o apoio popular para implementação das políticas e evitar a retomada do neoliberalismo, exige-se postura progressista e contrária ao conservador, de forma a cobrar, denunciar, formular e disputar alternativas a favor do projeto político vigente (ANFOPE, 2023).

Pois, “é um cenário de grande instabilidade e com profundas implicações econômicas para todos os países” (ANFOPE, 2023, p. 13). Isso faz com que as forças progressistas e os movimentos sociais formulem novas propostas políticas para organização social, que ampliem a democracia e a igualdade social.

Assim, afirma Ana Rosa Peixoto de Brito (2024),

Eu quero dizer para vocês que nós somos criativos, que aquilo não tá dizendo é proibido, a gente pode fazer, então nós temos condição também de trabalhando os nossos currículos, nós temos formas alternativas de fazer acontecer a educação, pode ter a resolução que tiver, pode ter a lei que tiver, mas quem está na sala de aula olhando pros olhos do teu aluno, quem está te tentando te repassar o conhecimento e o referencial de vida é você professor.

Essa forma de reagir à política que a professora Ana Rosa Peixoto de Brito se refere, é o que se compreende como atuação da política, que é a atuação dos professores e professoras do campo educacional ao lidar com a política. Assim como, as universidades ao se constituírem autônomas e criadoras das suas próprias propostas e projetos institucionais. Dessa maneira, considero que o professor percebe, interpreta e recria sentidos sobre a política, e a sua crítica e aversão ao texto também é uma forma de atuação.

Portanto, compreendi durante a escuta atenciosa dos professores nas lives e na leitura dos documentos das entidades propostas, as críticas em cada política e resolução produzida, como as significações contribuem para construção ou reprodução de uma política e como isso atinge o campo da formação de professores. Essa área de discussão é imprescindível para pensar os cursos de licenciatura e, principalmente, como fazer parte da resistência e defesa da educação pública, gratuita e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconheço que os aprendizados construídos até o momento, assim como esta pesquisa, são dinâmicos e inacabados. A abordagem teórico-metodológica adotada confere fluidez à dissertação, impedindo conclusões definitivas, pois os significados estão em constante ressignificação. No entanto, é fundamental destacar aspectos relevantes compreendidos ao longo da escrita, por meio das leituras e análises dos documentos, ressaltando sua importância e contribuição para o campo científico, de modo particular para o debate sobre a formação de professores.

A pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos produzidos pelas entidades científico-acadêmicas sobre a BNC-Formação, analisando perspectivas discursivas que têm sido enunciadas. Assim, pode considerar os sentidos que têm sido produzidos nas políticas curriculares de formação docente, a partir da análise documental, numa análise de discurso descentrada, bem como, pensar as perspectivas discursivas como construções contextuais, que são ressignificadas de acordo com os contextos.

Utilizar o referencial teórico me fez perceber as políticas como espaços de discursos e em meio a relações de poder, enunciando certos interesses hegemônicos, aliadas ao capital mundial. Entretanto, sofrem constantemente reformulações, sendo contestadas por outras vozes no campo educacional. Contrapondo-se a um discurso hegemônico e unilateral.

Na construção das políticas, ou melhor, o contexto de produção de texto é permeado por um jogo político, no qual diferentes posições disputam a reformulação dos textos oficiais, configurando uma luta discursiva. O cenário delimitado da pesquisa foi do ano de 2017 a 2024, as diferentes articulações e lutas travadas na produção dos sentidos para educação. As entidades científico-acadêmicas, em defesa, se juntaram para construir um discurso de revogação das políticas de caráter neoliberal, de forma investigativa e denunciante.

Dessa forma, ao compreender a complexidade das políticas curriculares como um ciclo contínuo construído em múltiplos contextos e por diversos sujeitos, foi possível identificar a movimentação discursiva, tanto global quanto nacional, em prol de políticas focadas em competências e habilidades, bem como na definição de currículos mínimos para a educação.

Nessas disputas por significação, demandas nacionais se articularam a demandas internacionais para a padronização e regulação da educação, impulsionados por discursos de melhoria e qualidade da educação, ancorados aos interesses neoliberais. Nesse contexto, as entidades científico-acadêmicas se posicionam contrárias a essas reformas, destacando as repercussões negativas decorrentes da padronização curricular e do alinhamento aos interesses

do mercado. Esse processo discursivo, marcado por interesses que se antagonizam ressignificam as políticas educacionais e fomentam debates essenciais para redefinir os rumos da educação.

Concluo que a política educacional é dinâmica e se manifesta de diversas formas e sentidos, sendo ressignificada e reivindicada por aqueles que a vivenciam e a implementam. Essa constante (re)produção de significados gera tanto defesa quanto oposição, pois a política congrega demandas globais, nacionais e locais.

Ao longo desse processo, a política é interpretada, analisada, aceita ou rejeitada, adaptando-se a diferentes interesses e contextos. Esse movimento contínuo contribui para a construção de novos discursos que terminam por modificar a política. As entidades acadêmicas e educacionais desempenham um papel fundamental nesse cenário, pois representam a defesa de direitos, da autonomia universitária e de uma formação crítica e reflexiva em contraposição ao modelo neoliberal. Assumem, assim, o papel de produtoras de políticas.

Dessa forma, sustento que as políticas educacionais não são simplesmente impostas à prática, mas ressignificadas pelos sujeitos que as atuam de maneira distinta nos diversos contextos. No caso específico das políticas de formação de professores, seu direcionamento tem sido pautado por múltiplos interesses, sobretudo do setor empresarial, com o objetivo de atender a uma agenda global. Essa agenda tem promovido, em seus discursos, a padronização curricular atrelada a mecanismos de avaliação externa, influenciando diretamente a configuração da formação docente.

A agenda global, alinhada aos interesses do mercado internacional, tem imposto um modelo padronizado de educação, ancorado na concepção de uma Base Nacional Comum Curricular. Essa padronização busca homogeneizar os currículos escolares e a formação de professores, desconsiderando a diversidade de contextos educacionais e a experiência singular de alunos e docentes em sala de aula. A Base, nesse sentido, opera como um mecanismo de fixação de significados, ignorando a subjetividade e os saberes construídos na prática pedagógica.

Defende-se, nos discursos oficiais, que essa política representa um modelo ideal, de qualidade e eficácia, quando, na realidade, reforça um processo de controle docente. Ao consolidar uma lógica de monitoramento e gerenciamento dos processos formativos e pedagógicos, essa estrutura limita a autonomia dos professores e reduz a complexidade do ensino a um conjunto de prescrições e diretrizes rígidas.

As reformas educacionais, ao se basearem na padronização curricular, sustentam-se na interdependência entre formação docente, currículo e avaliação. No entanto, essa abordagem

parte de uma visão reducionista da educação, tratando a qualidade do ensino como uma questão técnica e operacional, sem considerar as múltiplas dimensões da prática pedagógica. A escola, como espaço vivo e dinâmico, é atravessada por desafios e realidades que não podem ser plenamente capturados por modelos uniformes, reafirmando a necessidade de políticas que respeitem sua complexidade e imprevisibilidade.

Considero que os sentidos de formação e docência expressos na Resolução CNE/CP nº 02/2019 estão fortemente atrelados a uma concepção tecnicista, que enfatiza a prática e os materiais didáticos como elementos centrais da formação docente. Essa perspectiva reduz o professor a um mero executor de métodos predefinidos, transferindo a ele toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino. Esse discurso representa um retrocesso, pois desconsidera a complexidade da docência e a necessidade de uma formação crítica e reflexiva.

A BNC-Formação, ao estabelecer diretrizes rígidas e prescritivas, reforça essa visão reducionista, alinhando-se à BNCC e ao discurso reformista centrado na avaliação de desempenho. A educação passa a ser tratada como mercadoria, sujeita às lógicas do mercado e aos interesses de grandes corporações. Esse modelo não apenas desvaloriza a profissão docente, mas também impõe riscos e consequências profundas para a educação pública, comprometendo sua função social.

Ao analisar o percurso histórico das políticas de formação de professores, percebo que esse campo tem sido marcado por disputas e embates constantes. Desde a Resolução CNE/CP nº 02/2002 até os cenários mais recentes, a luta por significação tem se manifestado em cada proposta aprovada, rejeitada ou contestada. As políticas educacionais não são neutras; elas carregam concepções de ensino, aprendizagem e qualidade que estão em permanente disputa.

Entendo, com base no referencial teórico adotado, que o currículo é uma construção discursiva sujeita a interpretações e ressignificações. Mesmo diante das tentativas de padronização e controle, a política curricular não é estática, pois é vivida e transformada na prática por aqueles que a colocam em ação.

Por isso, acredito que esta dissertação possa contribuir para uma reflexão sobre as políticas de formação docente como um campo de luta por significados. Essas políticas são incertas e imprevisíveis, moldadas por interesses diversos e em constante disputa. Diante desse cenário, o debate nas universidades precisa ser fortalecido, não apenas como um espaço de reflexão acadêmica, mas como uma forma de resistência às políticas neoliberais. Assim como as entidades do campo educacional se mobilizam para questionar o viés tecnicista e

homogeneizante das diretrizes, é essencial que a universidade também cumpra esse papel crítico, reafirmando a educação como um direito e um bem público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de. **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas: Eduft, 2018.

ALVES, Kallyne Kafuri; DUARTE, Ana Lucia Cunha. Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia: Em defesa da gestão escolar e das infâncias. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. e022132-e022132, 2022.

ANFOPE. **Análise do Parecer CNE CP 04/24 - Formação Inicial**. YouTube, 2 mai. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7S1stQphxM&t=39s>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Boletim ANFOPE n. 1, 2018**. Disponível em: https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/10/BOLETIM-ANFOPE-n1_2018.pdf. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Carta de João Pessoa 2017**. XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação Reunião dos Associados da ANFOPE. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-Joao-Pessoa-27abril2017-Versão-final-1.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Carta de Niterói 2018**. XIX Encontro Nacional da ANFOPE. Niterói, 2018. Disponível em <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/09/CARTA-DE-NITERÓI.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Carta do XX ENANFOPE 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2021/02/CARTA-XX-ENANFOPE-5fev2021-1.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educacao-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Disponível em: https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-ANFOPE_correcao_final.pdf. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Nota sobre a BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-ANFOPE-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. Brasília, 2018. Disponível em <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Nota-entidades-BNC-da-formacao-de-professores-17dez2018.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada.** Documento Final XX Encontro Nacional da ANFOPE. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências.** Documento Final XIX Encontro Nacional da ANFOPE. Niterói, 2018. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.** Documento orientador do XXI Encontro Nacional da ANFOPE. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Documento-ENANFOPE-final2023.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC.** Disponível em: https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Reafirmando a posição da ANFOPE sobre a “nova” resolução 04/2024.** Youtube, 1 jul. 2024. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SPM3Hoq62Ng&t=77s>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a formação inicial e continuada de professores.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR, *et al.* **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica: manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 01, de 27/10/2020.** Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2024/06/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR, *et al.* **Manifestação das entidades educacionais contra o PL nº 6.847/2017 que regulamenta o exercício da profissão de Pedagogo.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Nota-das-entidades-contr-o-PL-6847-2017.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR, *et al.* **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.** Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/05/notadaentidades-20.10.17-contrapolitica-formacao.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR, *et al.* **Manifesto da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2023/05/MANIFESTO-REVOGA-BNC-Formacao-atualizado-4-de-maio.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR, *et al.* **Nota ao CNE sobre Proposta DCNS Pedagogia.** Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR, *et al.* **Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.** Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-formação-atual-v.14out.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR, *et al.* **Nota das Entidades Educacionais para o CNE.** Disponível em: <https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2018/10/Nota-das-Entidades-Educacionais-para-o-CNE.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; FORUMDIR. **Carta da ANFOPE e FORUMDIR em defesa do curso de pedagogia.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-da-ANFOPE-e-FORUMDIR-EM-DEFESA-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA-Copia.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; FORUMDIR. **Carta do Seminário Nacional ANFOPE-FORUMDIR.** Disponível em https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/10/Carta_Seminario_ANFOPE_FORUMDIR_final.pdf. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; FORUMDIR. **Manifesto em defesa da formação de professores.** Disponível em https://www.ANFOPE.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMAÇÃO_PROFESSORES-ANFOPE-FORUMDIR-14Dez2018.pdf. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; FORUMDIR. **Orientações para as IES sobre a necessidade de adiamento das alterações nos PPC das Licenciaturas e Pedagogia.** Disponível em https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/05/DocANFOPE_FORUMDIR-1.pdf. Acesso em 4 fev. 2025.

ANFOPE; FORUMDIR. **Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2022/07/Posicao-entidades-sobre-a-Nota-Tecnica-do-CNE-atual-12jul.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANPAE. **Conferência livre ANPAE Nordeste rumo à CONAE 2024.** YouTube, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XaLr8aE-uRs>. Acesso em 4 fev. 2025.

ANPAE. **Mesa de Encerramento - XII Seminário Regional Centro-Oeste – ANPAE.** YouTube, 14 set. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k7W80XBqb1c>. Acesso em 4 fev. 2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira et al. A prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?. 2013.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: **novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001, Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional**, v. 3, p. 1-15, 2018.

BALL, Stephen J. **Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade**. Práxis Educativa [online]. 2012, vol.07, n.01, pp.33-52. ISSN 1809-4309.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior –CAPES –no fomento à

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 20 dez. 2023

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 12 jul. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 4 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 20 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 12 jul. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 12 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em 12 jul. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 12 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O Processo de construção da BNC-Formação a partir de seu contexto de influência. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 13-24, 2022.

CRUZ, Giseli B. Da história do curso de pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais**. 302f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, 2021.

DIAS, Amanda Regina Martins; LIMA, Paulo Gomes. As novas diretrizes de formação de professores no Brasil: análise da implementação da BNC-FORMAÇÃO no curso de pedagogia. **Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq**, n. 2, p. 260-264, 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 590-604, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. **Periferia: Educação, cultura e comunicação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 101-117, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/8409/6232>. Acesso em: 26 maio 2024

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista; PONCE, Branca Jurema. Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 612-615, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto; DOS SANTOS, Antônio Pereira; CENTENARO, Junior Bufon. A Teoria da Atuação nas investigações sobre Políticas Educacionais. **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**, p. 33, 2022.

FORUMDIR. **Nota de repúdio contra a Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021 que institui Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o Edital nº 35, de 21 de junho de 2021**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/07/Nota-de-repudio-contra-a-PORTARIA-No-412.pdf>. Acesso em 4 fev. 2025.

FORUMDIR. **Manifesto do FORUMDIR em defesa da educação e da democracia**. YouTube, 7 set. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CRyQX0tQPgk>. Acesso em 4 fev. 2025.

FORUMDIR. **Nota pública em repúdio à minuta do CNE de “novas” diretrizes para a formação de profissionais do magistério**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2024/01/Nota-Publica-FNE-Repudio-a-Minuta-de-_novas_-Diretrizes-de-FP-1.pdf. Acesso em 4 fev. 2025.

FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo? In: FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. (org.). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017. p. 21-42.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores – blog da helen**, 06, de outubro. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/page/6/>. Acesso em: 10 jun. 2024

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2012. p. 9-14.

GENTILI, P. (Org.) Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF:CNTE, 1996.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. BALL, Stephen J. Educação Global SA: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 850-854, 2016.

GUBA Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed e Bookman, v. 2, p. 169-192, 2006.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. **Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora**. Em aberto, v. 15, n. 66, 1995. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/995/899>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

LIMA, Jociene Araujo; SILVA, Cleidileny Ingrid Oliveira da; DE OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa. A avaliação da educação em uma perspectiva global: a influência do movimento educação para todos na construção do sistema de avaliação brasileiro. **Periferia**, v. 15, p. e76639-e76639, 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p. 23-28. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 25, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 3, p. 452-474, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 04 fev. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 198-2001.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação - Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, abr./jun. 2016.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”: e o currículo o que é?. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p. 28-33. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.41-53. ISSN 0104-7043.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Capítulo 1 contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**, p. 21.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da Teoria da Atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais. **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrologia, p. 19-29, 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, pág. 1480-1511, 2014.

MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939–2019). **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5447> Acesso em 12 jul. 2024.

MELO, Elda Silva do Nascimento; DOS SANTOS, Camila Rodrigues. A formação continuada de professores (as) no BRASIL: do século XX ao século XXI. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 83-91, 2009.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 188-204, 2021.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230081, 2018.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/temporalidades. Acesso em 12 jul. 2024

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.204>. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204/234> Acesso em: 17 jan. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania; SILVA, Maria Kélia. Tensões sem medida: impactos da reforma na escola de ensino médio. **Interfaces Da Educação**, v. 8, n. 23, p. 134-159, 2017.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da. **Novo ensino médio: pensando os contextos das políticas**. Anais COPRECIS. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31573>. Acesso em: 04/02/2025

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SIMÕES, Ana Paula da M. **Política Nacional de Alfabetização (PNA): discursos de evidências científicas na política curricular de formação continuada de professores alfabetizadores** / Ana Paula Simões da Mota. – 2024. 207 f. : il. Orientador: Rosanne Evangelista Dias. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação 1. Educação - Teses 2. Currículo - Teses. I. Dias, Rosanne Evangelista. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Doutor.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. **Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional**. Práxis Educativa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

TITTON, Mauro. BNCC E BNC-formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo. **Roteiro**, v. 47, p. e29548-e29548, 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: Cúpula Mundial de Educação, 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>: Acesso em: 29 nov. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-para-todos-o-compromisso-de-dakar,c16a702c-35f5-4807-b51d-e06d56e426c1> Acesso em 12 jul. 2024

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos. 2015.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Teacher Training: from a complete subordination of educational policies to BNCC to the path of propositional resistance. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educ.** ver. 39. 04 dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/#> Acesso em: 11 jul. 2023.